

**Universidade de Lisboa**



**A relação entre a Pedagogia Cristã e o modelo pedagógico do  
Movimento da Escola Moderna  
- Contributos práticos para o ensino da História -**

Isabel Maria Ferreira Matias

Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo  
Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro

Dezembro de 2020

## **Dedicatória**

A Deus, a Jesus e ao meu “pai de coração”  
que me amam, cuidam de mim e sonham comigo,  
sem os quais este Mestrado não teria sido possível ...

## Agradecimentos

“Explico-vos que quero dizer com a palavra agradeço (...). Só em português, que eu conheça, que eu saiba, é que se agradece com o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Nós dizemos obrigado, e obrigado quer dizer isso mesmo. Fico-vos obrigado, fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós. Fico-vos comprometido (...) é nesse preciso sentido que vos digo muito obrigado”. António Sampaio da Nóvoa<sup>1</sup>

No término deste percurso universitário de cariz tão enriquecedor, é com profunda convicção e certeza que constato e evidencio que nada se construiu isoladamente. Outras vidas deram o seu tempo, trabalho, conhecimento, cuidado, conselhos, o seu ombro, amor, enfim, deram um pouco do que são e têm em prol de me fazerem feliz. Também fico feliz, valorizando a vida de todos. Desse modo é-me possibilitado registar palavras de gratidão e perpetuar assim, as memórias desses agradecimentos.

Em primeiro lugar, a minha profunda gratidão Àquele que esteve sempre comigo, pela sua presença valiosa, incomparável e insubstituível, que foi ao longo destes dois anos e será sempre, o meu tudo, meu amor incondicional, meu amigo, meu lugar seguro, meu ajudador, meu conselheiro, meu sustentáculo de vida, o meu “Aba<sup>2</sup>”, o meu Pai Celestial, Deus. Sem Ele nunca conseguiria ter terminado este Mestrado, até mesmo nos momentos de silêncio, quando tudo parecia impossível, Ele tornou exequível e se fez presente dando-me força, coragem e sabedoria para prosseguir. A minha profunda gratidão será sempre tão pequena perante o seu imensurável amor.

Em segundo lugar, o meu muito obrigado ao meu “pai de coração”, Armando Almeida, que desde o primeiro momento apoiou-me e sonhou comigo, quando tudo em volta pareciam ser circunstâncias muito pouco favoráveis para efetuar esta formação. A ele sou muito grata, porque verdadeiramente sempre me tratou como uma filha, e nessa paternidade e amizade tem refletido o carácter de Deus. Bem sabemos que as palavras são sempre poucas para agradecer, perante a intensidade e sentimentos vividos. Nesta mesma linha de relações pessoais, não poderia deixar de agradecer a todos os meus amigos e irmãos da NAIC, aos que estiveram mais perto e aqueles que mesmo mais distantes sustentaram-me em oração, unindo esforços na escassez e na bonança, e também com ações de graças pelas dádivas recebidas.

Um reconhecimento especial à Daniela Guinapo, pela forma tão carinhosa e prestável com que me acompanhou nesta jornada, partilhando a sua experiência recente no papel de veterana do mestrado de História.

---

<sup>1</sup> Palavras proferida pelo Professor António Sampaio da Nóvoa, no encontro Formar Professores para o Futuro, Brasil, 2004.

<sup>2</sup> Palavra aramaica que significa “querido”.

Um agradecimento especial e um muito obrigado pela vida do Professor Miguel Corrêa Monteiro, um verdadeiro mestre e mentor único, como eu nunca conheci em toda a minha caminhada universitária. Um homem que honro e estimo muito, não só pelos seus conhecimentos científicos notáveis de História, mas também, e especialmente pelo exemplo único de humanização nas relações que estabelece com os seus alunos. Terminada esta jornada que nos vincula na área académica, e neste contexto como orientador final do curso, guardo-o no meu coração como um professor amigo para a vida.

Pretendo gratular também, a Professora cooperante Isabel Henriques, pelo tempo, dedicação, zelo e comunhão. É sem dúvida uma profissional com uma capacidade de trabalho incrível, muito estimada pelos seus colegas e ficou a ser também dos seus mestrados. Obrigada pelo apoio e valorização facultadas, bem como pela compreensão e empatia sempre presentes de quem sabe, e não esqueceu, como é estar no lugar de uma professora estagiária; revelando sentimentos muito nobres no ensino e na relação de amizade, que foi sendo construída.

Gostaria igualmente de deixar registado, o meu obrigado a alguns docentes do Instituto de Educação, pelas marcas de profissionalismo e dedicação, numa profissão que se faz tão nobre. Ao Professor Joaquim Pintassilgo, de quem destaco também a sua amabilidade e tranquilidade no trato com os discentes e a sua prestabilidade e valorização para com os mesmos. Também lembrar a docente Benedita Pereira, pela sua capacidade narrativa cativante, acompanhada de uma memória incrível para sintetizar o conhecimento, que nos deixa embebidos durante horas a ouvi-la.

Não poderia deixar de gratificar também os meus alunos, pois muito aprendi com eles. Afinal são eles as primícias deste início de jornada profissional no ensino, porque de facto os primeiros “frutos” têm sempre um sabor especial.

Termino, como comecei, enfatizando as palavras sábias do Professor António da Nóvoa, inspiradas no Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino, palavras essas das quais me aproprio, pois não podia ser de outra forma, valorizando assim, a importância de agradecer, no nível mais profundo, na língua de Camões, no legado linguístico da minha pátria amada, que me permite agradecer com muita honra, felicidade e com uma singularidade e beleza únicas: na minha língua, em português.

A todos, vos honro, sou grata por Deus vos ter cruzado na minha vida. “Fico vinculada perante vós.” Muito e muito Obrigado!

## Lista de siglas

ASE – Ação Social Escolar

COMP - Centro de Observação e Orientação Médico Pedagógica

FIMEM - Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

FLUL - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

GIAE – Gestão integrada de Administração Escolar

GTPP – Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica

IPP - Iniciação à Prática Profissional

MEM - Movimento da Escola Moderna

NAIC - Igreja Cristã Nova Aliança

NP – Norma Portuguesa

ONU – Organização das Nações Unidas

PIDE – Polícia Internacional e Defesa do Estado

UC's - Unidades Curriculares

## Lista de abreviaturas

ed. - edição, editor (a)

et al.- e outros

*ibidem* - na mesma obra

*idem* - o mesmo

n.º - número

p. - página

s.d. - sem data

s.e. - sem editor

s.l. - sem local

séc. - século

*vide* – veja

vol. - volume

(...) - corte na citação de texto

**Norma utilizada:** Para a elaboração das referências bibliográficas e citações foi utilizada a Norma Portuguesa. Assim, considerou-se a *NP 405-1 (1994) – Informação e documentação*, publicada pelo Instituto Português da Qualidade em 1995, relativa a documentos impressos e NP 405- 4 de 2002 relativa a documentos eletrónicos.

## Índice geral

Dedicatória .....	ii
Agradecimentos.....	iii
Lista de siglas.....	v
Lista de abreviaturas.....	v
Índice geral.....	vi
Índice de figuras .....	viii
Índice de gráficos .....	ix
Resumo .....	x
Abstract.....	xi
Introdução .....	xi
<b>Parte I: Enquadramento Teórico.....</b>	<b>5</b>
1. O Ensino da História: Modelos educacionais .....	5
2. A pedagogia cristã: o ensino de Jesus.....	12
2.1.Contextualização temática: terá Cristo existido? .....	12
2.2. Quem foi Jesus Cristo?.....	18
2.2.1.A sua misteriosa origem e humanidade .....	19
2.2.2. A sua formação e cultura .....	23
2.2.3. Características da personalidade de Jesus .....	24
2.3. Como Jesus transmitiu o seu ensino .....	29
2.3.1.O mestre por excelência.....	29
2.3.2. Análise dos fundamentos metodológicos, recursos e conteúdos.....	34
2.3.3. Princípios avaliativos.....	46
3. O Movimento da Escola Moderna português: uma renovação pedagógica.....	49
3.1. A génese do Movimento inseparável da figura de referência: Sérgio Niza .....	50
3.2. A história do Movimento: consolidação e difusão.....	57
3.3. O legado dos modelos educacionais.....	63
3.4. O modelo de formação .....	73
3.5. O modelo escolar.....	77
4. Análise comparativa: o ensino de Jesus e a pedagogia do MEM.....	82

<b>Parte II: O Contexto Escolar .....</b>	<b>87</b>
1.A Escola Básica do Alto dos Moinhos, Terrugem .....	87
2. Caraterização da turma do 8º B .....	90
<b>Parte III: Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>94</b>
1.Sistematização reflexiva das aulas Observadas .....	96
2. As Aulas Lecionadas .....	100
2.1. Primeira aula .....	100
2.2. Segunda aula .....	106
2.3. Terceira aula.....	114
2.4. Quarta aula .....	124
2.5. Quinta aula .....	131
2.6. Sexta aula .....	136
2.7. Sétima aula.....	143
2.8. Oitava aula .....	151
2.9. Análise e Reflexão das aulas lecionadas .....	153
3.Outras Atividades .....	157
3.1. Reuniões com a docente cooperante .....	158
3.2. Reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas .....	160
3.3. Participação da abertura do ano letivo – atividades de integração para o 5º ano.....	161
3.4. Realização de trabalho expositivo sobre a Independência de Portugal, 1640 .....	161
3.5. Atividades da Festa de Natal.....	163
3.6. Reunião de Avaliação Intercalar do 1º período do 8º B .....	164
<b>Parte IV: Considerações Finais.....</b>	<b>166</b>
Referências Bibliográficas .....	170
Anexos .....	175
Nota: <i>Vide</i> , ficheiro n.º 2 da <i>pen drive</i> .....	175

## Índice de figuras

Figura 1- Mapeamento dos Núcleos Regionais do MEM .....	76
Figura 2 - Síntaxe do Modelo Pedagógico.....	78
Figura 3 - Fotografias das escolas do agrupamento .....	88
Figura 4 - Diapositivo 2 do Anexo 1 .....	101
Figura 5 - Diapositivo 7 do Anexo 1c .....	104
Figura 6 - Diapositivo 10 do Anexo 1c .....	105
Figura 7 - Diapositivo 2 do Anexo 2b .....	108
Figura 8 - Diapositivo 6 do Anexo 2b .....	111
Figura 9 - Diapositivo 10 do Anexo 2b .....	113
Figura 10 - Diapositivo 2 do Anexo 3b .....	116
Figura 11 - Diapositivo 4 do Anexo 3b .....	117
Figura 12 - Diapositivo 6 do Anexo 3b .....	118
Figura 13 - Diapositivo 10 do Anexo 3b .....	119
Figura 14 - Diapositivo 11 do Anexo 3b .....	121
Figura 15 - Diapositivo 12 do Anexo 3 .....	122
Figura 16 - Diapositivo 13 do Anexo 3b .....	123
Figura 17 - Diapositivo 1 do Anexo 4b .....	124
Figura 18 - Diapositivo 3 do Anexo 4b .....	126
Figura 19 - Diapositivo 4do Anexo 4b .....	128
Figura 20 - Diapositivo 5 do Anexo 4b .....	128
Figura 21 - Diapositivo 6 do Anexo 4b .....	129
Figura 22 - Diapositivo 7 do Anexo 4b .....	130
Figura 23 - Diapositivo 5 do Anexo 5b .....	134
Figura 24 - Diapositivo 6 do Anexo 5b .....	135
Figura 25 - Diapositivo 4 do Anexo 6c .....	138
Figura 26- Diapositivo 6 do Anexo 6c .....	140
Figura 27 - Diapositivo 8 do Anexo 6c .....	141
Figura 28 - Diapositivo 9 do Anexo 6c .....	143
Figura 29 - Diapositivo 1 do Anexo 7c .....	145
Figura 30 - Diapositivo 7 do Anexo 7 .....	148
Figura 31 - Diapositivo 9 do Anexo 7 .....	150
Figura 32 - Anexo 9a: Fotografia geral da exposição .....	162



## **Índice de gráficos**

Gráfico 1- caracterização dos alunos por género.....	91
Gráfico 2 - idade dos alunos .....	91
Gráfico 3 - com quem vivem os alunos .....	91
Gráfico 4 - habilitações académicas dos pais.....	92
Gráfico 5 - distribuição da avaliação dos alunos por escalão da ASE .....	92

## Resumo

O presente *Relatório de Prática Supervisionada* é o resultado do trabalho final realizado no âmbito da Unidade Curricular de IPP III. O mesmo tem por finalidade apresentar uma proposta comparada sobre dois temas, a pedagogia de Jesus e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. A proposta implica refletir sobre duas pedagogias aparentemente distintas, avaliando os contributos práticos que podem ser aplicados no ensino da História, na atualidade. Apresenta-se assim, a metodologia didática pedagógica usada por Jesus, no papel de mestre, fundamentada nos evangelhos, e que deu origem à pedagogia cristã, reconhecida pela História da Educação. Bem como, o modelo pedagógico do MEM, alicerçado com o pensamento pedagógico de Sérgio Niza, que conjuntamente com um grupo de professores lutam por uma renovação da cultura pedagógica portuguesa.

O relatório apresenta também a prática letiva que incidiu na temática da *Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI*, lecionada ao 8.º ano, turma B, na escola Básica do Alto dos Moinhos, na Terrugem, pertencente ao concelho de Sintra. Neste contexto, observou-se um conjunto de aulas observadas, com vista a implementar o modelo de ensino seguido pela professora cooperante. As aulas lecionadas seguiram a metodologia expositiva, com constantes interrogações aos alunos, tendo como base os conteúdos científicos do manual, com o apoio de apresentações digitais, análise documental, visualização e análise de pequenos vídeos e também a resolução de exercícios, construindo o conhecimento científico comparado com a atualidade. Destaca-se como abordagem da aprendizagem significativa e consolidação dos conhecimentos, o relatório de aula, de forma também a avaliar os conhecimentos lecionados. Existiu uma introdução de algumas práticas mais diversificadas, de forma simples, como trabalho de análise e pesquisa em grupo, mas sem grande expressão, resultante da falta de preparação dos alunos.

Procurou-se estabelecer uma boa relação pedagógica com os alunos que refletisse a identidade da professora, os valores cristãos, e com efeito incutisse nos alunos bons valores morais, não só no ambiente e trato em sala de aula, mas também na comunidade escolar.

A prática de ensino é uma componente da formação de professores importantíssima, onde se vivencia a reflexão de aprender com os outros, aperfeiçoar e consolidar práticas, aprender com os erros e com os sucessos.

**Palavras-Chave:** História Moderna; Pedagogia cristã; Movimento da Escola Moderna; Modelos educacionais; Renovação pedagógica.

## **Abstract**

This Supervised Practice Report is the result of the final work carried out within the scope of the IPP III Course Unit. It aims to present a comparative proposal on two themes, Jesus' pedagogy and the pedagogical model of the Modern School Movement. The proposal involves reflecting on two apparently distinct pedagogies and what are the practical contributions that can be applied in the teaching of History nowadays. Thus, the pedagogical didactic methodology used by Jesus, in the role of master, based on the Gospels, which gave rise to Christian pedagogy, recognized by the History of Education, is presented. As well as, the MEM pedagogical model, based on the pedagogical thinking of Sérgio Niza, who together with a group of teachers are fighting for a renewal of the Portuguese pedagogical culture.

The report also presents the teaching practice that focused on the theme of Expansion and Change in the 15th and 16th centuries, taught in the 8th year; class B, at the Alto dos Moinhos Elementary School, in Terrugem, belonging to the municipality of Sintra. In this context, a set of observed classes was observed, with a view to implementing the teaching model followed by the cooperating teacher. The classes taught followed the expository methodology, with constant questioning to students, based on the scientific content of the manual, with the support of digital presentations, document analysis, visualization and analysis of short videos and also the resolution of exercises, building the scientific knowledge compared to today. The report of the lesson stands out as an approach to meaningful learning and consolidation of knowledge, in order to also evaluate the knowledge taught. There was an introduction of some more diversified practices, in a simple way, such as analysis work and group research, but without much expression, resulting from the lack of preparation of the students.

We tried to establish a good pedagogical relationship with students that reflected the teacher's identity, christian values, and in effect instilled in students good moral values, not only in the environment and treatment in the classroom, but also in the school community.

Teaching practice is a very important component of teacher training, where is experienced the reflection of learning from others, improving and consolidating practices, learning from mistakes and successes.

**Key words:** Modern History; Christian pedagogy; Modern School Movement; Educational models; Pedagogical renewal

## Introdução

O presente *Relatório de Prática Supervisionada* surge no âmbito da unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional III*, pertencente ao 4.º semestre do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Universidade de Lisboa, lecionada e coordenada pelo Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro.

Em conformidade com o programa curricular, através da realização deste relatório de prática letiva supervisionada, pretendo descrever as competências desenvolvidas, através da observação, participação e envolvimento em atividades escolares, explicitando as experiências (de caráter prático e teórico), adquiridas com o lecionar de aulas de História, aos discentes de uma turma (8.ºB), realizadas num Estabelecimento de Ensino - Escola Básica do Alto dos Moinhos na localidade da Terrugem, concelho de Sintra (sob a orientação da Professora cooperante Isabel Henriques), durante os meses de setembro a dezembro de 2019.

O presente relatório apresenta uma componente investigativa, com enfoque no tema escolhido – *A relação entre a Pedagogia Cristã e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Importa salientar que existiram fortes razões e motivações pessoais para a opção deste tema. Uma destas prende-se com a identidade e formação cristãs que me definem enquanto pessoa, sendo um valor inegociável na minha vida. Desde a minha infância, cresci sendo educada nos valores do Cristianismo e mais tarde, vivenciei as suas verdadeiras origens, desvendadas de doutrinas humanas, o que me permitiu compreendê-lo e vivê-lo de forma plena e verdadeira.

A paixão pela História surgiu desde o 1.º ciclo, na mais tenra idade, precisava entender o “porquê dos porquês” desta ciência e sonhava ser professora de História. Motivo pelo qual, perseverei para conseguir ter formação na mesma área de conhecimento, ao nível do ensino superior e atualmente faz-se necessária esta formação de professores no grau de Mestrado, para que o sonho se realize.

Anos mais tarde, a mesma curiosidade e entusiasmo impulsionaram-me a desejar estudar uma outra ciência, Teologia, muitas vezes abordada de forma equívoca no meio académico. Precisava entender o que praticava como valores cristãos, e não só ter um conhecimento vazio, mas aprofundado na sua origem. Portanto, queria conhecer quem foi o homem que mudou para sempre a história da humanidade, há mais de dois mil anos, Jesus de Nazaré, o Cristo, como é conhecido pelos seus seguidores, e tudo o que estivesse ligado à história do Judaísmo e Cristianismo.

Como a escola é um espaço onde o saber é construído e pessoas são formadas, e tem como objetivo o desenvolvimento pleno dos alunos, não só, no conhecimento das diversas áreas da ciência, mas também, a verdade é que os valores, princípios, maneiras de pensar e competências, fazem parte desse saber, e tudo no seu todo contribui para que os alunos sejam melhores cidadãos na sua educação e formação.

Ao tomar contacto com a realidade escolar, vivida na primeira pessoa, percebi que estão a faltar na personalidade e ação das crianças e jovens desta geração, valores e maneiras de ser moralmente e eticamente aceites. Tal facto acontece não só na escola, mas na sociedade em geral, sendo algo que como cristã me incomoda profundamente.

Como não posso dissociar-me da minha identidade, procurei na relação pedagógica com os alunos exercer valores cristãos e consequentemente os ensinamentos de Jesus estiveram presentes, na minha forma de agir e ser. Portanto, no papel de futura professora compete-me a mim, como cristã, não só, ser uma boa referência como pessoa para os meus alunos, mas também, na ciência que vou ensinar, pois considero que os princípios e comportamentos cristãos podem ajudar e influenciar e muito, o contexto educativo.

No entanto, isso não significa que tenho que ensinar numa escola religiosa, ou que as pessoas tenham que ter uma conversão ao Cristianismo, ou venha desrespeitar as crenças diferentes, não, de todo, não é esse o propósito desta proposta de investigação, apresentada neste relatório.

Temos presente que na história da humanidade a religião esteve sempre relacionada à educação. Portanto, não podemos esquecer que o Cristianismo possuiu o maior número de seguidores no mundo, e no nosso país tem uma forte representatividade, logo tem também uma influência significativa na identidade pessoal e cultural e ética do ser humano. Contudo, o foco temático não é abordar o Cristianismo e a sua relação com a educação, mas sim especificamente quem foi considerado o “mestre dos mestres”, Jesus, o percurso dos princípios metodológicos cristãos e históricos do Cristianismo. Ele foi o seu fundador, deixando contribuições valiosas não só na prática cristã, como também para a história da educação. Por esses motivos muitos historiadores e investigadores educacionais reconhecem uma pedagogia de Jesus, que deu origem a diferentes formas de pedagogia cristã.

Como constatamos, o tema do relatório apresenta uma relação de dois objetos de investigação, o segundo em questão é *o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Então o porquê desta escolha? É um facto que o modelo tradicional de ensino continua muito presente no modelo educativo português, e assim continuará. Mas, também é verdade que no século XX surgiram outros modelos, considerados como experiências

diferentes ou alternativas que seguem o modelo pedagógico do MEM, ou foram inspirados nele.

Como pessoalmente tive a oportunidade de visitar um espaço onde se praticava esse modelo, ficou a curiosidade de saber do que se tratava concretamente. Na unidade curricular de História da Educação foi possível estudar e pesquisar sobre a história do Movimento de Escola Moderna Português. Ao tomar conhecimento desse modelo composto por um sistema educacional que conjuga a teoria e a prática com um quadro de metodologias e valores muito próprios, tornou-se perceptível que esses podiam ser comparados com a pedagogia de Jesus. É como se o modelo do MEM “bebesse” dos princípios ensinados por Cristo. Esta foi uma das razões da escolha deste tema, como proposta de investigação e apresentar melhores contributos práticos para o ensino da História.

Devidamente interligada, a estrutura do relatório apresenta-se organizada em quatro partes. A *primeira parte* é dedicada ao Enquadramento Teórico, que é composto por quatro subcapítulos: O Ensino da História: modelos educacionais; A pedagogia cristã: o ensino de Jesus; o Movimento da Escola Moderna português: uma renovação pedagógica; Análise reflexiva: a relação do ensino de Jesus e a pedagogia do MEM.

A *segunda parte* incide na descrição do Contexto Escolar: a história, a contextualização e o meio envolvente da escola, assim como um enquadramento do agrupamento que a mesma pertence. Acresce uma breve caracterização da turma B do 8º ano, com base na observação direta da experiência de ensino com os alunos, mas sobretudo dos dados fornecidos gentilmente pela diretora de turma e pela professora cooperante.

A *terceira parte* apresenta a Prática de Ensino Supervisionada, que engloba três subcapítulos: o primeiro a Sistematização reflexiva das aulas Observadas. De referir a relevância da observação de aulas, que será sempre uma ferramenta fundamental e deverá ser constante no processo de aprendizagem, sendo crucial para quem está a estagiar, pois aprendemos com quem sabe e com a experiência partilhada que constrói, edifica e exorta a personalidade e formação de um professor. Pois, com toda a certeza, estamos constantemente em processo de aprendizagem uns com os outros, na certeza que a aptidão para a docência não se aprende somente nos livros, mas observando e praticando.

O segundo subcapítulo que é o âmago da prática letiva, designado as Aulas Lecionadas. Procurou-se apresentar ao leitor uma visão dos conteúdos lecionados e a forma como a aula foi planificada e executada, mas naturalmente, salvaguarda-se que apesar de ter existido uma preocupação num esforço de descrições pormenorizadas, existe a consciência que o professor não consegue humanamente reter e memorizar a plenitude das vivências dos

acontecimentos da prática na sala de aula. No exercício dessa prática, apresenta-se a descrição das oito aulas de quarenta e cinco minutos, sendo que as respetivas planificações podem ser consultadas no ficheiro dos anexos. Por fim, este subcapítulo inclui ainda, uma breve contextualização de análise e reflexão das aulas lecionadas.

O terceiro subcapítulo, Outras Atividades, sintetiza uma abordagem das reuniões de planeamento e avaliação com a professora cooperante; uma reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas; a participação da abertura do ano letivo com atividades de integração para o 5.º ano; um trabalho realizado para efeitos da exposição comemorativa do feriado 1 de Dezembro, alusivo à Restauração da Independência de Portugal; uma atividade da Festa de Natal e por último a reunião de avaliação intercalar do 1.º período da turma lecionada.

Finaliza-se este relatório, *a quarta parte*, como não poderia deixar de ser, com as Considerações finais, que manifestam considerações pessoais sobre a aprendizagem realizada na prática letiva em corelação com as vivências e sentimentos decorrentes do Mestrado em Ensino, assim como, uma reflexão conclusiva acerca dos temas de investigação estudados.

Acresce as Referências Bibliográficas, e uma listagem do conteúdo dos Anexos arquivados na *pen drive*, respetivamente: o registo fotográfico da turma, o registo de sumários do 1.º período, as planificações de aula, as apresentações digitais, os vídeos e as músicas apresentados em sala de aula, a ficha de avaliação sumativa, assim como, as fotos dos painéis de exposição do tema referido.

## Parte I: Enquadramento Teórico

### 1. O Ensino da História: modelos educacionais

Constatamos pela literatura e pela prática que não é fácil para o professor ensinar história, o saber histórico implica muitas vezes abstrairmo-nos da realidade do presente e tomar consciência de um tempo e espaço, mais ou menos longínquo do nosso tempo. O docente tem sempre em mente fazer o melhor pelos seus alunos. Mas como dotá-los de motivação em aprender História? Como fazê-los gostar desta ciência, como capacitá-los com habilidades e competências para que desenvolvam um melhor pensamento histórico crítico e autónomo?

Cabe ao professor conseguir estratégias de modelos educacionais que permitam motivar os alunos a terem gosto em aprender História, e assim conseguir o mais possível uma construção saudável do saber do passado, à luz das ideias que os alunos têm do tempo presente, das referências que têm da cultura e do meio social que estão inseridos, escola, família, amigos, nação, língua, etc.

A disciplina de História não costuma ser uma das preferidas dos alunos. Como afirma Maria do Céu Roldão, que “conseguir criar nos alunos o gosto pela História e ser capaz de o fazer adequadamente nos diferentes estádios etários do seu desenvolvimento, é esse o desafio que se põe aos professores. O modo de concretizar na prática esta conceção passa pela resolução de algumas questões quer dos princípios, quer ao nível dos métodos de trabalho a implementar”<sup>3</sup>. Esse é um grande desafio, e não existem fórmulas mágicas que façam os alunos gostar de História. Porém, todo o aluno gosta de ser valorizado, e uma das formas mais eficazes de motivar os alunos é criar metodologias e atividades “que os alunos sejam motivados a construir o seu próprio material”. (...) “As atividades que envolvem os alunos e os fazem aprender, ao mesmo tempo que lhes dão prazer, são muito importantes”<sup>4</sup>. Porque assim, conseguimos criar nos alunos um sentimento de pertença e ao aprenderem sentem-se felizes com o que fazem.

Atualmente, os meios audiovisuais enriquecem e complementam os conteúdos e são excelentes ferramentas de motivação numa sociedade cada vez mais informatizada. Como afirma o professor Miguel Monteiro, “a utilização de filmes de carácter histórico é um meio

---

<sup>3</sup> Maria do Céu Roldão *Gostar de História; um desafio Pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1998, p.45. Cit. por Miguel Monteiro, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Lisboa: Edições Plátano, 2003, p. 12.

<sup>4</sup> Miguel Monteiro, “O Ensino da História”. In Feliciano Veiga, *Ensino na escola de Hoje, Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, 243.



muito eficaz para motivar os alunos<sup>5</sup>”. Sem dúvida que o filme histórico é uma excelente ferramenta, para motivar os alunos. Obviamente que tem que haver critérios na escolha, consoante os diferentes estágios de desenvolvimento que se encontram os alunos.

Nestes tempos desafiadores, onde se procura ensinar História de forma mais “moderna”, não podemos esquecer que o professor continua a ter um papel importante no ensino, pode desempenhá-lo de forma mais ativa ou ser apenas um facilitador da aprendizagem, depende dos modelos educacionais praticados. Porém, cabe ao professor “o escolher as metodologias mais adequadas e “traçar uma nova roupagem<sup>6</sup>” na exposição didática e nos recursos utilizados. Os alunos não são mais tradicionalistas, pois vivem uma realidade e uma sociedade que lhes fornece contínuas mudanças.

É preciso incutir nos alunos que nada nasce do vazio e sem trabalho. Tudo tem uma origem, um princípio, meio e fim. No caso dos alunos portugueses precisam aprender a valorizar a disciplina de História como pertença sua, sendo que eles fazem parte dessa história e farão parte no futuro. De facto, os antepassados iniciaram um percurso geracional que eles precisam conhecer, os factos e os compreender, sim é o passado, mas é o princípio das coisas, para depois perceberem o processo de desenvolvimento e o fim do mesmo. Se Portugal ainda é um país com uma taxa elevada de alfabetização da Europa, é preocupante pensar que estas gerações de jovens não valorizam a História, que cidadãos serão estes no futuro que não conhecem a sua identidade histórica, cultural e social?

Sabemos que a História não é uma ciência pronta e acabada, como a ciência que é feita no laboratório, e os alunos podem experimentar, mas os alunos de História podem redescobri-la na sala de aula. Podemos talvez afirmar, que um dos caminhos a percorrer é tornar o mais exequível possível a pesquisa histórica dentro da sala de aula. Esta é uma mudança desejada e necessária para se ensinar História. Mas os currículos, o sistema de ensino está preparado para estas mudanças, procura avançar e quer mesmo mudar, ou se mantém no marasmo das estruturas antiquadas, em que constantemente tudo se adapta, e o mesmo se adequa à disciplina de História?

A História é a impressão digital de cada ser humano, na história da humanidade. Portanto, é necessário que o professor tenha também uma ação de reconciliação entre a História e os atuais alunos, resultantes de uma sociedade que só quer saber do agora e do presente. Sim, é possível fazê-lo mostrando que eles são os construtores de uma história

---

<sup>5</sup> Miguel Monteiro, “O Ensino da História”. In Feliciano Veiga, *Ensino na escola de Hoje, Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, 244.

<sup>6</sup> *Idem, ibidem*, p. 244.

também. Ou seja, é levar o aluno a ter um sentimento de valorização de pertença da sua história, cultura e a criação da sua identidade numa nação que se cruza com outras. Mas para isso o aluno tem que explorar as múltiplas relações históricas que envolvem o seu passado, e a sua memória prende-se com a sua cidadania, compreendendo a ligação social, cultural, moral e a realidade onde estão inseridos.

O ser humano não está sozinho, não vive isolado, precisa dos outros para tudo na vida numa ação relacional constante, negar a História é negar essa ação relacional de um grupo, de uma classe, de uma sociedade, de uma nação. Então essa é a utilidade de ensinar História: como aconteceu, como foi, quando, como este facto se cruza no atual. Sem conhecimento, não existem alunos críticos, sem a História o aluno não conhece o mundo. História não é somente a morte, “os antepassados”, não é inerte, simplesmente a História é vida, permanece, vai sendo escrita, nas mudanças que ocorrem, como resultado da própria existência. O ensino da História tem que ser também emancipador, é preciso pensar nas gerações futuras, e orientar as pessoas a pensarem. Por muito que muitos possam mostrar indiferença, a História não deixa de existir, simplesmente existe. Pode até não haver interesse, mas inevitavelmente a vida de todo o ser humano faz parte dela. Talvez estas sejam algumas das razões que levem os professores de História a desejarem ensinar esta ciência, sempre com a preocupação de fazer o melhor pelos seus alunos, para que se tornem os cidadãos cultos do amanhã.

Depois, desta breve contextualização do ensino da História, pretende-se igualmente, de forma breve, apresentar os modelos de ensino que tiveram mais relevância na prática letiva. As aulas planeadas seguiram o modelo padronizado pela professora cooperante, o modelo de ensino tradicional, com utilização do método expositivo interrogatório. Procurou-se numa das aulas de forma muito subliminar a aplicação de um método de trabalho mais cooperativo, mas não teve grande expressão devido ao número reduzido de aulas e também pelo facto de os alunos não estarem preparados para essas dinâmicas.

Ao longo da história, o paradigma de ensino tradicional sofreu algumas transformações, e acompanhou muitas teorias da educação. Existiram divergências que se opuseram ao modelo tradicional inicial, como a Escola Nova, que trouxe contribuições e modificações significativas, procurando uma aprendizagem mais centrada no aluno. No entanto, é curioso notar que em plena época contemporânea o ensino tradicional continua resistindo no tempo, apesar de se levantarem fortes críticas, e serem apontados modelos de ensino que apontam uma melhor adaptabilidade para a sociedade escolar atual. A verdade é que os alunos da minha geração são fruto desse modelo e no caso do ensino da História não houve assim muitas diferenças. O professor continua a debitar os conteúdos programados, os

alunos memorizam esses conteúdos, fazem exercícios e introduziu-se um método mais dirigido aos alunos com perguntas precisas, de modo a conduzi-los aos conteúdos programados. Sim, passou-se a ouvir mais os alunos num diálogo mais aberto, para saber que tipo de conhecimento eles vão construindo, mas a “ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos”<sup>7</sup>. É o professor que domina os conteúdos, organizando-os e estruturando-os para serem transmitidos aos alunos, e com efeito os mesmos têm que memorizar acontecimentos marcados por datas, nomes, relacionar esses acontecimentos e compará-los à luz do tempo presente.

A aquisição de conhecimentos baseada num processo de repetição, nada mais é do que decorar matéria (que o professor narra e que pode ser lida no manual), o que David Paul Ausubel chama de uma aprendizagem memorística ou repetitiva. A verdade é que na disciplina de História é necessário saber datas, factos, acontecimentos, que implicam uma memorização dos mesmos, sem dúvida. Mas, o que se pretende não é uma memorização sem compreensão. Estamos a melhorar com uma mudança de metodologia, procuramos interrogar os alunos e saber quais os conhecimentos prévios existentes, permitindo assim uma maior interação com os discentes, para que eles não exerçam uma memorização cega e arbitrária, mas sim, uma aprendizagem por descoberta. Ou seja, para Ausubel, o pesquisador em psicologia educacional, o aluno passa a adquirir os conhecimentos por si mesmo, redescobrimo-los na sua ação mental, tendo como base o que já conhecia. O aluno estabelece esquemas mentais relacionando a informação já existente, ou alguma experiência prévia, podendo ou não dar-lhe uma organização prévia<sup>8</sup>.

No entanto, vai depender da “potencialização da estrutura cognitiva do aluno”<sup>9</sup> que pode ou não facilitar a aquisição e retenção dos conhecimentos, pois caso haja conflito entre a informação prévia existente e a adquirida, o conhecimento não é incorporado nem retido. Para tal, cabe ao professor ser um facilitador da aprendizagem, desbloquear o conflito e potencializar a ação mental do aluno a avançar. Mas, se “o aluno não tiver a intenção de associar o novo conhecimento com a estrutura de conceitos que já possui na sua estrutura cognitiva, produz uma memorização mecânica ou repetitiva dos factos ou conceitos”<sup>10</sup>.

Ausubel defende uma aprendizagem contrária à memorística, a aprendizagem significativa, que ocorre quando o aluno estabelece relações entre as ideias e conceitos já existentes e a nova informação adquirida. Desta forma, o aluno constrói o seu próprio

---

<sup>7</sup> Denise Leão, Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, s.l: s.e, n.º 107, (1999), p.191.

<sup>8</sup> A. Ontoria, et al., *Mapas Conceptuais, uma técnica para aprender*, Lisboa: Edições Asa, 1999, p. 11- 12.

<sup>9</sup> *Idem, ibidem*, p. 11.

<sup>10</sup> *Idem, ibidem*, p. 11.

conhecimento, e revela que está interessado e decidido a aprender. Logo, o aluno relaciona os novos conteúdos, factos, experiências, objetos com os existentes na estrutura cognitiva. Passa então, a existir uma relação positiva na aprendizagem, porque o próprio aluno procura dar sentido àquilo que aprende, pois ele já tem elementos e estruturas previamente adquiridos que funcionam como “âncoras” para a aquisição do novo material, seja por contraste ou semelhança<sup>11</sup>. Portanto, mais do que memorizar datas, acontecimentos, factos históricos é necessário que o aluno compreenda, reorganiza a informação nova, ou seja, dar sentido ao novo conhecimento e assim forma as representações e os esquemas cognitivos<sup>12</sup>. Na aprendizagem significativa, o aluno ganha confiança, na construção do saber.

Assim como Ausubel, Piaget também defende que o conhecimento tem que ser construído com base nos conhecimentos já adquiridos, fundamentando muito bem a sua teoria de investigação em psicologia genética com os estádios de desenvolvimento cognitivo das crianças e dos adolescentes. “Em Piaget, são os desempenhos dos sujeitos que se inserem em estádios de desenvolvimento, não as pessoas<sup>13</sup>”. Por outras palavras, são ações e as tarefas que são classificadas num determinado estádio de desenvolvimento. Assim, o conhecimento vai sendo construído de estádio para estádio. A preocupação do biólogo suíço era compreender como se desenvolve e constrói a inteligência, ou as formas de pensamento.

Quando se ensina História, num diálogo interrogatório estabelecido com os alunos e procura-se perceber qual é o conhecimento prévio dos alunos, quais foram as ideias que compreenderam dos conteúdos já estudados, pretende-se avaliar como o conhecimento foi construído, se os mesmos foram consolidados de forma lógica e não opiniões pouco fundamentadas. Por, exemplo, nas aulas da professora cooperante era pedido aos alunos que elaborassem um relatório da aula anterior, assim como aconteceu nas aulas que lecionei. Através desse documento era possível avaliar, não só os conteúdos da aula, como também a forma como o aluno escrevia, como construía o seu discurso, como escrevia os factos e os relacionava. Existiam assim, muitos indicadores para perceber a forma como o aluno assimilou os novos conteúdos na estrutura cognitiva que já tinha.

Piaget não se considerava pedagogo, mas como um construtivista defensor da educação, opunha-se duramente aos métodos da escola tradicional. Por exemplo, criticava o autoritarismo e verbalismo da escola tradicional, pois “considerava a coação como o pior dos

---

<sup>11</sup> A. Ontoria, et al., *Mapas Conceptuais, uma técnica para aprender*, Lisboa: Edições Asa, 1999, p. 12.

<sup>12</sup> *Idem, ibidem*, p. 17.

<sup>13</sup> Carolina Carvalho e Joseph Conboy, Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. In: Feliciano Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013, p. 71.

métodos pedagógicos”<sup>14</sup>. Corroboro o autor, sem dúvida que na coação o aluno inibe o processo cognitivo, e ele deixa de participar livremente, logo deixa de ser possível avaliar o seu desempenho, ou agir em rebeldia. Nessa mesma linha, Piaget defende a ideia de uma “autonomia intelectual e moral indispensável à formação de cidadãos livres numa sociedade democrática”<sup>15</sup>. Autonomia para participar livremente no ensino aprendizagem, assim como, nas regras e valores do contexto escolar. Em sala de aula, existiu muito a preocupação de criar um ambiente aberto, onde os alunos participaram de forma livre, mesmo os mais inibidos (os quais tinham consciência das suas capacidades um pouco mais limitadas) participaram livremente, sendo que alguns disseram algumas coisas sem lógica, mas não foi permitido desvalorização por parte da turma, pelo contrário houve sempre um reforço positivo, para que os alunos se sentissem integrados e valorizados no seu saber.

Piaget “defendia uma independência do sujeito face às coisas e aos outros”<sup>16</sup>, no sentido que os alunos ao interagirem com o meio constroem o seu conhecimento de forma individual. As estruturas primárias do sujeito não são inatas, vão sendo construídas num processo de desenvolvimento através da assimilação e acomodação das experiências adquiridas na interação entre os indivíduos e os objetos. Piaget “viu na ação do sujeito a origem primeira do conhecimento e o responsável último do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem”<sup>17</sup>.

Uma breve referência a Vygotsky, que discordava de Piaget e de todos os que defendiam as suas ideias, no sentido em que “o crescimento precede a aprendizagem”, ou seja que “é necessário ter atingido um determinado estágio de desenvolvimento para poder aprender a raciocinar formalmente”<sup>18</sup>. Não significa que Piaget não dê importância aos fatores sociais, “mas esses não determinam o desenvolvimento da criança”, os fatores internos “como a ação do próprio sujeito sobre os objetos e a coordenação das diversas operações que sobre eles efetua”<sup>19</sup> são a base primária e por isso determinante, a criança por si só constrói, a consciência a racionalidade sem necessariamente a presença dos outros, é autónoma. Assim, sustenta a ideia que a criança consegue exercer um certo controlo sobre o seu desenvolvimento.

Sintetizando, na teoria de Piaget “os processos cognitivos são construídos internamente e só depois é que esta construção tem repercussões externas que modificam as

---

<sup>14</sup> A. Reis Monteiro, *História da Educação uma perspectiva*, Porto: Porto editora, 2005, p. 95.

<sup>15</sup> *Idem, ibidem*, p. 96.

<sup>16</sup> Orlando Lourenço, Piaget e Vygotsky; muitas semelhanças, uma diferença crucial. In Simão, Ana Margarida Veiga, et al., *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*: Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2005, p.52.

<sup>17</sup> A. Reis Monteiro, *História da Educação uma perspectiva*, Porto: Porto editora, 2005, p. 56.

<sup>18</sup> Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da educação*, Instituto Piaget, Lisboa p. 133.

<sup>19</sup> Orlando Lourenço, *op. cit.*, 2005, p. 56.

relações da criança com os outros, (i.e. teoria de dentro para fora; *inside-out*), na de Vygotsky, a criança estabelece primeiro relações com os outros e só depois é que estas relações, uma vez interiorizadas, constituem a base dos processos cognitivos individuais (i.e., uma teoria de fora para dentro; *outsider-in*)<sup>20</sup>”.

Como referido logo no início deste relatório, existiu uma aula onde se procurou colocar em prática um trabalho mais cooperativo, aprendido no semestre anterior. Neste caso fundamentada mais na teoria de Yygotsky, onde se pretendeu implementar uma aprendizagem que fosse feita com os colegas, para depois ser partilhada pela turma. No entanto, este método de trabalho foi muito embrionário, sem grande expressão na aprendizagem dos alunos, porque requeria treiná-los para este tipo de práticas de trabalho, demandava também mais tempo de aula. Assim, fica evidente que no método expositivo dialogado, o modelo de Piaget tem predominância, assim como o de Ausubel. O aluno tem ajuda do professor para ajudá-lo a pensar, a construir o conhecimento adquirido com as ideias prévias existentes, mas esse processo é feito internamente, de forma individual. Naturalmente, que na prática supervisionada seguiu-se o modelo praticado, e na aquisição de experiência inicial ele é fundamental.

No entanto, almejo contrariar a tendência de ensinar História, que na opinião do professor Miguel Monteiro “a ciência que apresentamos aos nossos alunos é um saber totalmente elaborado, resultante de pesquisas efetuadas por especialistas, que o aluno deve assimilar<sup>21</sup>”, gostaria que fossem os meus alunos a fazerem as suas pesquisas. Talvez seja difícil pôr em prática essas metodologias, sobretudo com a calamidade que estamos a viver, que trouxe impedimentos e constrangimentos que tem limitações na sala de aula, mas a História é cíclica, depois de algo destruidor, surge sempre a renovação. Certamente, este período da História, menos bom vai terminar, logo, acredito ser possível implementar o desejado.

---

<sup>20</sup> Orlando Lourenço, Piaget e Vygotsky; muitas semelhanças, uma diferença crucial. In Simão, Ana Margarida Veiga, et al., *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*: Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2005, p.60.

<sup>21</sup> Miguel Monteiro, O Ensino da História. In Feliciano Veiga, *Ensino na escola de Hoje, Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p. 250.

## **2. A pedagogia cristã: o ensino de Jesus**

### **2.1.Contextualização temática: terá Cristo existido?**

Ao longo dos tempos a história do Cristianismo passou por várias mudanças, assim como a história da educação, como consequência natural da evolução humana. Importa destacar que só existe Cristianismo porque um homem o personificou, protagonizou e dividiu a história da humanidade, a pessoa do próprio Jesus Cristo. Como refere o teólogo Lino Rampazzo, “O Cristianismo não é uma doutrina, uma teoria, uma filosofia de mundo ou de vida, o «cristianismo é uma pessoa», que é o início e o fim de todas as coisas para os seus seguidores, é o próprio Jesus. Sem ele, nenhum dos valores cristãos fariam sentido, ele é a porta de entrada para a salvação e redenção da humanidade, ser cristão, desde modo, requer a aceitação de Jesus na própria vida do indivíduo”<sup>22</sup>.

Se analisarmos com detalhe a história dos primórdios do Cristianismo, na sua originalidade da educação e da vida de Jesus, percebemos que o mesmo sofreu muitas alterações. Como tal, em alguns períodos da história, a originalidade foi se perdendo e os ensinamentos de Jesus Cristo, foram diluídos e deturpados. Atualmente, quando abordamos o Cristianismo, o termo engloba uma complexidade de categorias, das quais fazem parte o catolicismo, a ortodoxia e o protestantismo. Dentro dessas categorias gerais teológicas existem por sua vez subdivisões e diferentes abordagens do Cristianismo<sup>23</sup>. No entanto, tudo o que for deturpado dos seus primórdios carece de avaliação bíblica, para comprovar a veracidade daquilo que Jesus fez e disse. Um Cristianismo vivido e praticado sem a reprodução dos princípios ensinados e vividos pela pessoa de Jesus Cristo é religiosidade. Logo, Deus desaprova toda a falta de verdade, afinal foi para isso que Jesus veio ao mundo, para que vivêssemos o amor de Deus e não religiosidade legalista.

A marca de Jesus Cristo na história cristã foi e continua a ser a fonte de muitas polémicas e dúvidas para simples homens mortais. Como poderá o homem entender que existiu um homem diferente, viveu na terra, de natureza divina, e que foi também mortal, mas ressuscitou? A mente finita do homem não tem capacidade de entender uma dimensão divina, nem tão pouco uma dimensão eterna de ressurreição, quando confrontada com a soberania e transcendência da “mente infinita de Deus”. Perante as dúvidas humanas, o ser humano procura respostas. Conseguirá ele entender a soberania e o sobrenatural de Deus? Ao longo da história da humanidade têm sido efetuadas muitas pesquisas, em busca de respostas, sendo

---

<sup>22</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 33.

<sup>23</sup> *Idem, ibidem*, p. 32.

que algumas partem de uma linha de investigação questionando a existência de Jesus. Porém, sabemos que as fontes históricas do século I comprovam a veracidade da existência de Jesus sobre a terra, para além dos Evangelhos e temos também a existência de vários vestígios arqueológicos, se quisermos estudar sobre o assunto. O historiador Flávio Josefo deixou-nos fontes documentais de tal facto. Embora seja este um tema muito interessante, ainda que polémico, não se pretende debate-lo neste trabalho, pois não é esse o propósito. O Jesus histórico existiu, o Jesus dos Evangelhos existiu, é a mesma pessoa, não é fruto da imaginação humana, portanto é sobre ele e especificamente a sua pedagogia que iremos estudar.

Assim, focamos a nossa proposta na área da pedagogia, atendendo que estudaremos os ensinamentos de Jesus, optou-se por escolher como referencial teórico, numa primeira fase, o autor Augusto Cury. Este é apenas um exemplo entre tantos outros. Ele é psiquiatra, escritor e professor, com pós-graduação em Ciências da Educação. Durante alguns anos dizia-se ateu, até ao dia em que realizou uma pesquisa sobre a análise da inteligência de Cristo, e publicou várias obras sobre o tema, pois ficou maravilhado pela pessoa de Jesus. O autor afirmou: “No passado, Cristo era para mim fruto da cultura e da religiosidade humana. Porém, após anos de investigação, convenci-me de que não estou estudando a inteligência de uma pessoa fictícia, imaginária, mas alguém real, que andou e respirou nesta terra. É possível rejeitá-lo, todavia se investigarmos as suas biografias não há como negar a sua existência e reconhecer a sua perturbadora personalidade. A personalidade de Cristo é «inconstitucional» pela imaginação humana”<sup>24</sup> e ninguém na história da humanidade ensinou ensinamentos com tanta inteligência e sabedoria como Ele.

Cury relembra que tivemos ao longo da história, grandes homens com inteligências brilhantes como Sócrates, Platão, Confúcio; grandes filósofos da Antiguidade Clássica, Hipócrates; considerado o pai da medicina, Tomás de Aquino, Agostinho, Descartes, Galileu, Voltaire, Rousseau, Gadhi, Einstein, Freud, com as suas ideias científicas, culturais, filosóficas e espirituais e tantos outros que o autor destacou como exemplos, desde a época clássica à idade moderna e contemporânea. No entanto, o autor durante anos investigou muitas personalidades, e nenhum outro homem se comparou a Jesus, sendo que todo o homem revela uma complexidade na sua mente, mas com frequência a mesma se torna previsível. Cristo foi uma exceção pela sua mente extraordinária e brilhante de Cristo, como pela sua personalidade misteriosa, fascinante e intrigante<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.14.

<sup>25</sup> *Idem, ibidem*, p.6.



Augusto Cury realizou a sua pesquisa com base na análise dos textos dos evangelhos, e constatou que os autores bíblicos não quiseram inventar uma personagem heroica, apenas queriam relatar os acontecimentos dos quais viveram e viram ao lado de Jesus, pois ele simplesmente transformou as suas vidas. Coloca-se a pergunta se os textos dos evangelhos, poderiam não serem reais, mas frutos da imaginação dos autores? A resposta é não, pois existem evidências que o autor destaca e defende, com base na análise do texto dos evangelhos. Cury chegou à conclusão que os próprios autores não tiveram consciência da forma frágil como se expunham, pois escreverem assuntos que revelam tanta vulnerabilidade humana: como fragilidades, defeitos, dúvidas, incertezas e até muitas vezes descrença<sup>26</sup>.

Podemos ler os evangelhos e constatar muitos exemplos, mas destaca-se um episódio, quando Jesus foi preso pelos soldados romanos e os discípulos que estavam com ele fugiram. Um deles, Pedro, quando questionado se conhecia o mestre, negou três vezes não o conhecer, conforme Jesus o tinha alertado que tal facto iria acontecer. E assim aconteceu, porém o discípulo que tanto o amava, sentiu vergonha e mostrou-se arrependido. Mas efetivamente, ele não foi leal ao seu mestre, no momento em que foi posto à prova, mentiu e o abandonou, como tantos outros o fizeram, mostrando-se assim contra Jesus, um suposto herói<sup>27</sup>.

O que Augusto Cury nos quer transmitir e defender é que Pedro um homem inculto, rude, um simples pescador, não tinha capacidade de ser fiel à sua própria consciência. Contudo, depois ele redimiou-se, pois já tinha na sua mente os ensinamentos de alguém muito especial, o que permitiu aprofundar os seus valores existenciais. Portanto, assumiu as suas misérias, e descreveu a profundidade dos seus erros e fragilidades. Algo semelhante aconteceu com João, também abandonou o mestre e sentiu-se impotente perante a dor atroz do seu amigo na cruz. O discípulo também não omitiu factos e fragilidades nos seus registos, o que revelam aspetos pouco comuns na literatura<sup>28</sup>.

Cury analisa também o relato da dor de Jesus e a forma como foi tratado pelos religiosos e políticos da época: a atrocidade, o flagelo e agonia de Cristo na cruz do calvário, algo descrito de forma autêntica. Para o autor, jamais um herói seria descrito desta forma na literatura. Os atos de Jesus na terra não protagonizavam fama, pelo contrário não a queria, e agia pedindo àqueles a quem realizava milagres que não os divulgassem. Assim, o autor argumenta que as biografias estão repletas de autenticidade, sem arranjos literários,

---

<sup>26</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.13.

<sup>27</sup> Marcos 14; Lucas 22: 54-71; João 18, In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>28</sup> Augusto Cury, *op.cit.* 1999, p.11.

evidenciando um homem que apesar da sua dor agonizante, preocupava-se com a dor do próximo, e agia em conformidade, algo também incomum na história da Humanidade, está escrito na biografia de Jesus<sup>29</sup>. Atendendo a esta realidade os autores dos evangelhos poderiam ter descrito apenas os feitos de Cristo, a sua popularidade e os milagres, mas descrevem de “forma inconsciente um homem incomum que realmente viveu na terra, porque foram fieis à sua consciência”. (...) A descrição da dor de Cristo é uma evidência de que ele não é uma criação literária. (...) O mundo o reconheceu porque os seus pensamentos e atitudes eram tão eloquentes que falavam por si só, não precisavam de arranjos literários dos seus biógrafos”<sup>30</sup>.

O autor analisou a veracidade dos relatos bíblicos com base na análise da inteligência dos seus autores e do próprio Cristo. Contudo, poderá haver ainda uma questão que é um facto e pode suscitar dúvidas. Pois existem diferenças nos relatos bíblicos! Sem dúvida, foram escritos por diferentes autores, que escreveram em diferentes épocas, mas os mesmos complementam-se uns aos outros, dando credibilidade à existência de Cristo. Cury realça que nem os próprios autores, na época, tiveram consciência da riqueza intelectual do que escreveram. E claro, torna-se evidente que sendo alguns dos discípulos testemunhas oculares, uns poderão descrever os factos com mais detalhe do que outros. Destaca-se o exemplo de Lucas que era médico, logo temos detalhes descritivos no seu evangelho, relacionados com a medicina, que não existem nos outros livros, pois ele investigou algumas das personagens reais que conheciam Jesus, exemplo de Isabel e Maria sua mãe. Como argumentou Cury, não podendo estar mais de acordo, o que fez com que o mundo acreditasse em Jesus, os que creem nele, não foi a eloquência da escrita, mas a autenticidade ímpar dos pensamentos e atitudes do protagonista da história.

Nesta linha de pensamento, surge um assunto que levanta também dúvidas, o autor interrogou-se, assim como muitos outros homens, sobre a questão da veracidade dos milagres, da transformação da matéria, quando Jesus multiplicou água em vinho, ou multiplicou o pão e os peixes. Ou, quando ele operava curas e previa as coisas que ainda não tinham acontecido.

A divindade de Jesus, a sua onisciência, os milagres, as suas curas são atos sobrenaturais que a ciência não consegue explicar, como tantos outros, pois entram na área da

---

<sup>29</sup> “Porém, como os evangelhos retratam a sua história, podemos dizer que eles representam a sua biografia”. Augusto Cury, *Análise da Inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres*, 1999, p.9. O autor considera que os quatro evangelhos são as biografias de Jesus. “Cristo tem quatro biografias que são chamadas de evangelhos: o evangelho de Mateus, de Marcos, de Lucas e de João. Marcos e Lucas não pertenciam aos doze discípulos. Eles escreveram sobre Cristo baseados num processo de investigação de pessoas que conviveram intimamente com ele. As biografias de Cristo não são biografias no sentido clássico, como as que conhecemos hoje. - Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.12.

<sup>30</sup> *Idem, ibidem*, p.12.

fé. Como explicar a fé? Vejamos o brilhantismo da análise e da resposta que Augusto Cury faz sobre este assunto, dando como exemplo precisamente o mestre Jesus. Ele também suscitava a dúvida e provocava a inteligência das pessoas para que acreditassem com plena segurança, e não uma fé “cega”, dogmática.

“A ciência se cala quando a fé se inicia. A fé transcende a lógica, é uma convicção em que há ausência de dúvida. A ciência sobrevive da dúvida. Quanto maior for a dúvida, maior poderá ser a dimensão da resposta. Sem a arte da dúvida, a ciência não tem como sobreviver e expandir a sua produção de conhecimento. (...) Cristo discorria sobre a fé. Falava da necessidade de crer sem duvidar, de uma crença plena, completa, sem insegurança. Falava da fé como um misterioso processo de interiorização, como uma trajetória de vida clandestina. Discorria sobre a fé como um viver que transcende o mundo material, que extrapola o sistema sensorial e que cria raízes no âmago do espírito humano. A ciência não tem como investigar o que é essa fé, pois ela tem raízes no cerne da experiência pessoal, portanto não se torna um objeto de estudo investigável. Todavia, apesar de Cristo falar da fé como um processo de existência transcendental, ele não anulava a arte de pensar; pelo contrário, era um mestre excepcional nessa arte. Cristo não discorria sobre uma fé sem inteligência. Para ele, primeiro deveria se exercer a capacidade de pensar e refletir antes de crer, depois vinha o crer sem duvidar”<sup>31</sup>.

A ciência, no período da Revolução Científica e o do Iluminismo veio trazer respostas que a Humanidade até então desconhecia. O humanismo deu ao homem um papel central no universo. A ideia de progresso e modernidade é aliciente, o ser humano repleto de poder e conhecimento consegue alcançar fenômenos nunca antes conseguidos, em pleno século XXI. Muitos intelectuais, cientistas, e pedagogos “baniram Deus das suas vidas”, e o ateísmo, cresceu, e procuram respostas na ciência, ou até no misticismo. No meio acadêmico não se fala de Deus, por ser um assunto polêmico? Será que a ciência passou a ser o deus do homem, que tem a pretensão de conseguir dar resposta às misérias humanas<sup>32</sup>? Teremos respostas para argumentar com Augusto Cury?

“A ciência não causou a tão sonhada revolução do humanismo, da solidariedade, da preservação dos direitos humanos. Não cumpriu as promessas mais básicas de expandir a qualidade de vida psicossocial do homem moderno. O homem do final do século XX se sentiu traído pela ciência e o do terceiro milênio se sente hoje frustrado, perdido, confuso, sem âncora intelectual para se segurar. (...) Milhões de pessoas conseguem definir as partículas dos átomos que nunca viram, mas não conseguem compreender que a cor da pele branca ou negra, tão perceptível aos olhos, não serve de parâmetro para distinguir duas pessoas da mesma espécie que possuem o mesmo espetáculo da construção de pensamentos. Somos, a cada geração, uma espécie mais feliz, humanista, solidária, complacente, tolerante e menos doente psiquicamente? Infelizmente não! O conhecimento abriu novas e impensáveis perspectivas. As escolas se multiplicaram. As informações nunca foram tão democratizadas, tão acessíveis. Estamos na era da educação virtual.

Milhões de pessoas cursarão universidades dentro de suas próprias casas. Porém, onde estão os pensadores que deixam de ser espectadores passivos e se tornam agentes modificadores da sua história existencial e social? Onde estão os engenheiros de ideias criativas, capazes de superar as ditaduras do preconceito e dos focos de tensão? Onde estão os poetas da inteligência que desenvolveram a arte de pensar? Onde estão os humanistas, que não objetivam que o mundo

---

<sup>31</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.8.

<sup>32</sup> *Idem, ibidem*, p.20.

gravite em torno de si, que superam a paranoia do individualismo, que transcendem a paranoia da competição predatória e sabem se doar socialmente? O homem nunca usou tanto a ciência. Entretanto, nunca desconfiou tanto dela. Ele sabe que a ciência não resolveu os problemas básicos da humanidade”<sup>33</sup>.

Palavras brilhantes que nos fazem refletir e muitas perguntas, ficam talvez sem resposta! Esta última afirmação aplica-se plenamente ao que estamos a viver atualmente na história da Humanidade.

Assim, tendo em conta toda esta argumentação do admirável professor Augusto Cury, o autor afirmou que analisar a personalidade e inteligência de Cristo foi “um dos maiores desafios da ciência”, durante anos de estudo. Por isso teve “dentro das suas limitações de fugir das respostas achistas, do conhecimento explicativo superficial e desconstruir o pensamento”<sup>34</sup>. Como é que muitas vezes o homem tem a pretensão de achar que sabe argumentar sobre este assunto, se na maioria das vezes não tem o mínimo conhecimento sobre o mesmo? Esta é uma pergunta que me acompanha e serve para mim também. Estudei Teologia sim, e considero que pouco sei sobre um assunto tão complexo, mas não posso cair no erro de argumentar com achismos, mas sim seguir os passos de Augusto Cury e argumentar com os Evangelhos e deles extrair os ensinamentos de Jesus.

Não podemos esquecer que para este autor, durante um tempo da sua vida, Jesus poderia não ter existido! O professor ateu chegou à conclusão perentória que Cristo existiu e converteu-se ao Cristianismo de uma forma plena. Curioso que depois do autor ter vivido um período de descrença, deixou um desafio para aqueles que ainda fazem parte dessa condição. “Aqueles que se dizem ateus têm como assuntos preferidos falar de Deus ou da ideia da negação da Sua existência. Quando todos pensavam que Voltaire, o afiado pensador do Iluminismo francês, fosse ateu, ele proclamou no final da sua vida: «Morro adorando a Deus, amando os meus amigos, não detestando meus inimigos, mas detestando a superstição»”<sup>35</sup>. Corroboro com Cury, caso contrário este trabalho não tinha qualquer fundamento.

Como exemplo da dualidade da crença, convido o leitor a ver o filme *God's not dead* (Deus não está Morto), baseado numa história real. Um excelente filme que retrata o cenário de uma sala de aula num contexto em que a fé se cruza com a educação, o qual destaco nesta linha de fundamentação, daquilo que tem vindo a ser contextualizado sobre o tema. O filme conta-nos a história de um aluno cristão que é confrontado pelo professor de

---

<sup>33</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999,p.20, 21.

<sup>34</sup> *Idem, ibidem*, p.7.

<sup>35</sup> *Idem, ibidem*, p.9.

filosofia, um ateu, a assinar uma declaração a negar a sua fé: teria de escrever: Deus não existe, como os demais alunos, caso não o fizesse reprovava na disciplina. O jovem recusa-se a assinar, mesmo correndo o risco de ser reprovado. Ele não só não assinou, como teve de provar o contrário a toda a turma, perante a exigência austera do professor.

Depois de uma longa batalha de argumentos, perante uma explanação brilhante, inclusive com dados científicos, a turma rendeu-se às evidências de que Deus existia, logo não estava morto. O professor em todas as explicações do aluno revelou-se irredutível e profundamente enfurecido, tendo somente um único objetivo obsessivo, reprovar o aluno e continuar a negar Deus, por puro orgulho pessoal e refugiando-se na sua autoridade de professor. No final, depois de ter apresentado muitas teorias científicas, muito sabiamente o jovem usa o seu último argumento e confronta o professor, que estava completamente enfurecido com tudo o que ouvira e perante a evidência de ver a turma contra ele. O aluno muito seguramente questiona o professor numa pergunta final. Como podemos negar alguém que não existe? Veja o filme e vai ficar surpreendido! Será que este professor na hora da sua morte assemelhou-se a um Voltaire, ou não? Fica evidente também uma grande lição, um professor nunca pode descontrolar-se numa sala de aula e tratar um aluno como um “inimigo a abater” pelas suas crenças, pelo contrário deve amá-lo e respeitá-lo.

Depois desta contextualização em torno da análise credível das fontes e da dualidade existencialista que advém desde os primórdios da criação humana, entre a ciência e a fé, que acompanha a história da educação, prosseguimos com um breve enquadramento sobre a pedagogia cristã. Como já foi referido não existe Cristianismo sem a pessoa de Jesus Cristo, e portanto, o objeto de um dos temas centrais deste trabalho será dedicado às práticas pedagógicas do homem que deu vida ao Cristianismo, Jesus. Procuraremos dentro do possível apresentar uma pequena biografia de Cristo e consequentemente a obra que nos foi dada a conhecer pelos seus biógrafos.

## **2.2. Quem foi Jesus Cristo?**

Recuemos na história da humanidade há cerca de mais de dois mil anos, nasceu um homem que transformou por completo os alicerces da época em que viveu, e que ainda hoje continua a ter um forte impacto na vida daqueles que o seguem! Esse homem foi Jesus de Nazaré, o Cristo.

Jesus não era um professor, em boa análise no uso comum do termo como o costumamos associar à experiência educativa, numa comunidade escolar. Jesus foi um jovem

simples que exerceu a profissão do seu pai, carpinteiro, só mais tarde, na fase adulta, tornou-se um mestre, formando os seus discípulos e todos aqueles que aprenderam com ele. Tratando-se da pessoa de Jesus temos uma linha histórica referente à sua origem e natureza divina, que tem sido fruto de inúmeros estudos e pesquisas por todo o mundo. Assim, estudar a origem de Cristo é um tema muito complexo, o qual não se pretende ser o objeto de estudo deste trabalho, pois remete-nos para estudos teológicos, científicos e historiográficos que não se esgotam. Não obstante, é fundamental traçarmos alguns factos históricos da pessoa que é a figura fulcral que deu vida ao Cristianismo.

Para os cristãos Jesus foi o Filho de Deus, os quais defendem a natureza divina e humana de Jesus. Ele veio à terra como homem para servir de redenção e expiação através do seu sacrifício na cruz do Calvário, para salvar o homem dos seus pecados e voltar a restabelecer a ligação plena que existia entre o homem e Deus no jardim do Éden, com o primeiro homem e mulher, Adão e Eva. Esta é a mensagem inconfundível do Cristianismo, assim, Deus quer que todo o homem seja salvo e venha ao conhecimento da verdade. Segundo o apóstolo Paulo escreve na sua carta à igreja de Coríntios<sup>36</sup>, Jesus foi o segundo Adão, “pois o primeiro havia falhado em sua obediência a Deus, fazendo assim com que o pecado e a condenação “entrassem” no mundo, no entanto, Jesus, (...) foi o servo obediente, pelo qual a salvação foi oferecida ao mundo condicionada pela fé, como defende algumas igrejas, em sua maioria protestante, onde a salvação provém da fé”<sup>37</sup>.

Portanto, iremos estudar a pessoa de Jesus abordando algumas das suas características que estão intrinsecamente e indissociáveis da sua obra como mestre, logo da sua pedagogia.

### **2.2.1. A sua misteriosa origem e humanidade**

O nome Jesus é uma palavra hebraica ישוע, que transliterada significa *Yeshua*<sup>38</sup>. No século I, o historiador Flávio Josefo deixou alguns estudos referindo que pelo menos existiam vinte pessoas com o nome Jesus. No Novo Testamento o nome significa em grego helenístico Javé é a salvação. Também os registos históricos da época em que Jesus viveu, documentam que um judeu tinha apenas um único nome ou acrescido do nome do pai ou da

---

<sup>36</sup> 1 Coríntios 15:45, In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>37</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p33.

<sup>38</sup> BibleWorks - Bible software with Greek, Hebrew, LXX.

cidade de origem Assim, no Novo Testamento Jesus é denominado de “Filho de José”<sup>39</sup>, ou “Jesus de Nazaré”<sup>40</sup>, ou “chamado nazareno”<sup>41</sup>.

Jesus era filho de Maria e José. Sua mãe teria vivido a sua infância em Jerusalém e com a morte dos seus pais foi viver para Nazaré, onde conheceu José, um homem íntegro e temente a Deus, um carpinteiro, com quem veio a casar-se. O livro de Mateus<sup>42</sup> relata-nos que Maria estava grávida do seu primogénito, Jesus, sendo este o nome que a jovem devia chamar ao seu filho, conforme anunciou um anjo de Deus à jovem. Maria estava prometida em casamento a José, que depois de também ele ter recebido uma mensagem de Deus em sonhos, aceitou casar-se com Maria, obedecendo a Deus e acreditando que ela esperava um filho divino. Assim, para o Cristianismo Jesus teve uma natureza humana, mas também divina, ele foi concebido pelo Espírito Santo e foi gerado no ventre de uma jovem virgem, Maria.

Para os descrentes este facto pode parecer até uma lenda, como poderá ser? O professor Augusto Curry defende que é preciso analisar o Novo Testamento como uma fonte credível e isento de tendências, afinal existem mais de 5 mil manuscritos do Novo Testamento, as cópias aproximam-se das datas originais. “Há aproximadamente 75 fragmentos datados desde 135 d. C. até século VIII”<sup>43</sup> que são objeto de estudos de paleografia e arqueologia e crítica textual, que asseguram que o texto do N.T é verdadeiro.

Num tempo muito próximo do nascimento de Jesus, devido a um recenseamento imposto pelo imperador romano César Augusto a todos os territórios que faziam parte das províncias romanas, ou territórios dominados pelo poderoso império, José teve de se alistar na sua cidade natal, Belém<sup>44</sup>. A cidade, cujo nome significa em hebraico “casa de pão”, foi onde nasceu Jesus, mais precisamente num estábulo. Jesus nasceu no tempo de Herodes, que quando soube do nascimento do Messias mandou matar todas as crianças com menos de dois anos na cidade de Belém e arredores, mas o Messias sobreviveu! Curioso esta analogia, Jesus ter nascido na cidade denominada casa de pão, pois ele anunciou ser para os seus seguidores “o pão da vida que descia dos céus”<sup>45</sup>.

Todavia, Jesus Cristo só houve um, nome pelo qual *Yeshua* passou a ser chamado pelos cristãos desde os primórdios do cristianismo. O termo Cristo de origem grega Χριστός -

---

<sup>39</sup> Lucas 4:22. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>40</sup> Mateus 21:1, *ibidem*.

<sup>41</sup> Mateus 2.23, *ibidem*.

<sup>42</sup> Mateus 1.18:25, *ibidem*.

<sup>43</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.10.

<sup>44</sup> Lucas 2:1,2, In *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição.

<sup>45</sup> João 6:51, *ibidem*.

*Christos*, sendo uma tradução do hebraico מָשִׁיחַ - *Masiah*, que significa "o ungido", "o escolhido", o "messias enviado", aquele que é esperado e profetizado no Velho Testamento para salvar a nação de Israel<sup>46</sup>. Assim, segundo o judaísmo seria *Yeshua*, o homem que vinha da descendência do rei David para unificar o reino de Israel, pois o mesmo tinha sido dividido pelos filhos do rei David.

Jesus viveu assim na Galileia e na Judeia no século I e morreu aproximadamente com 33 anos, por ordem do governador romano Pôncio Pilatos. Segundo os relatos dos evangelhos e para os cristãos, Jesus ressuscitou, algo sobrenatural que não se explica pelo entendimento humano, mas sim na transcendência e soberania de Deus. *Yeshua* subiu aos céus sentado à direita do Pai, e um dia virá em glória sobre a terra buscar a sua igreja, ou seja, todos os que creem na sua divindade e humanidade.

Sobretudo a partir do século XVII e naturalmente até aos nossos dias, têm sido feitas inúmeras pesquisas e investigações para reconstruir um Jesus histórico e o contexto daquela época. Os investigadores e estudiosos da Bíblia baseiam-se em estudos arqueológicos, historiográficos, com destaque para os textos do historiador Flávio Josefo, do século I e os Manuscritos do Mar Morto, sendo esta fonte documental a versão mais antiga do texto bíblico. Como é evidente, analisam também a literatura bíblica, principalmente os evangelhos canónicos (Mateus, Marcos, Lucas e João), denominados também como evangelhos sinópticos (por serem semelhantes) e o Evangelho de João, considerado o discípulo que esteve mais perto de Jesus, talvez por esse motivo tenha uma abordagem um pouco diferente dos demais. Essa literatura bíblica foi assim considerada a principal fonte da biografia de Jesus, correlacionada com as descobertas arqueológicas e com estudos sociológicos e historiográficos.

A origem divina e biológica de Cristo suscita muito mistério. No entanto, como temos vindo a perceber na linha de argumentação do professor e psiquiatra Augusto Cury, pelos assuntos abordados anteriormente, a qual corroboro, a conceção divina de Jesus entra no campo da fé. Por consequência, a ciência não tem como comprovar o facto, pois é de todo impossível analisar o material genético de Jesus e de Maria.<sup>47</sup>

Após a morte de Jesus, temos um outro facto que pode suscitar muitas dúvidas e também é um mistério, o seu corpo não foi encontrado no túmulo<sup>48</sup>. Sendo Jesus considerado

---

<sup>46</sup> BibleWorks - Bible software with Greek, Hebrew, LXX.

<sup>47</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.72.

<sup>48</sup> João 20:11-13. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.



um profeta e de grande influência na sua época, seria previsível que os arqueólogos fizessem investigação aos seus restos mortais, sepultados no túmulo de um judeu prestigiado da Galileia, José de Arimateia<sup>49</sup>. Mas foi impossível realizar tal estudo, pois como sabemos pelos relatos bíblicos não existia o corpo de Jesus, ele ressuscitou dos mortos e ascendeu aos céus. Este também é um assunto que pode causar polémica, mas somente veio comprovar o que Jesus anunciava dizendo que não era deste mundo<sup>50</sup>, mas era filho de Deus, pertencia a um reino celestial, e simultaneamente era também o filho do homem, pois tinha uma origem humana terrena. Crer em tais verdades, mais uma vez salientamos que entram no campo da fé e portanto vai além dos limites da ciência, que não pode discutir este assunto com rigor, e nem tão pouco se pode argumentar com base em especulações, simplesmente ou se acredita em Deus, e na sua Palavra, ou não!

Jesus apesar da sua conceção divina nasceu viveu e morreu como humano. Ele trabalhou com as mãos humanas, inteligência humana, agiu com vontade humana, amou com coração humano. “Os evangelistas o descrevem como uma pessoa profundamente humana. Muitos viram lágrimas marejarem em seus olhos, viram-no sofrer, maravilhar-se, alegrar-se, abraçar as crianças, admirar as flores. As suas palavras eram cheias de misericórdia pelas fraquezas humanas, mas os seus pedidos eram sempre categóricos”<sup>51</sup>, tal facto revelador de uma personalidade sensível e determinante.

O mais interessante é que Jesus revelava ter satisfação em ser humano, dizia ser ele o filho do homem, dotado de um sentido extremo de valorização humana, ele amava o seu semelhante, chamava os discípulos de amigos. Apesar de ter intenção de mudar a humanidade com o seu exemplo de vida, tendo uma natureza divina, não precisava ter sofrido dores tão agonizantes e atroz, precisamente provocadas pelo seu semelhante. Ele tinha poder, para não passar por todo o sofrimento humano. Porém, Jesus “ tinha um lado mais humano do que a grande maioria dos homens. (...) Podemos afirmar que se por um lado, os seus comportamentos fogem aos padrões da nossa inteligência, por outro, ele tinha comportamentos que eram mais humanos e mais singelos do que os nossos”<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> João 19:38. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>50</sup> João 8:23, *ibidem*.

<sup>51</sup> Aleksandr, Mier, Jesus Mestre de Nazaré. 1998, p. 74. Citado por José Cruz, *A relação entre o Cristianismo e Educação*, José, 2013, p.89.

<sup>52</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.72-73.

### 2.2.2. A sua formação e cultura

Jesus de Nazaré recebeu uma excelente educação judaica fruto do contexto educacional de toda a criança judia. A educação hebraica caracterizava-se pelo forte enraizamento dos ideais da família e pelos deveres educacionais e religiosos muito veiculados pela cultura judaica. Jesus revelou ser uma pessoa inteligente, ponderada, humilde e tinha uma sabedoria extraordinária. Jesus falava aramaico, sendo essa a língua mais comum na Palestina. Ele também compreendia hebraico, mas era pouco provável que dominasse o grego, sendo uma língua menos difundida na Judeia<sup>53</sup>.

Para além do ensino em casa, Jesus também aprendeu na sinagoga. O historiador Flávio Josefo relata o costume de levar as crianças para as sinagogas<sup>54</sup>, era um hábito muito arraigado e obrigatório a partir dos seis anos de idade até aos quinze anos. A sinagoga funcionava como instituição puramente educacional, onde os meninos e jovens aprendiam a Lei, a Torá (cinco primeiros livros da Bíblia escritos por Moisés) e os livros dos profetas e alguns versículos eram recitadas em uníssono. A sinagoga era o equivalente à instrução primária e 3.º ciclo, da cultura portuguesa<sup>55</sup>.

O modelo de ensino aprendizagem praticado nas sinagogas não era só de cariz sacro, sendo que as lições podiam também ser dadas na casa de um mestre, assim como o menino judeu aprendia com seus pais os costumes e festas judaicas e crescia em sabedoria. Note-se, que Jesus, como todo o judeu, tinha na memória os textos bíblicos, precisamente porque aprendia na sinagoga a ler e a escrever, e a memorizar a Torá. No entanto, muito embora tivesse uma sabedoria divina vinda de Deus, pois como refere o evangelho de Lucas no capítulo 6:12, Jesus dedicava muito tempo em oração, para aprender e saber qual era a vontade do seu Pai.

Jesus adquiriu formação nas sinagogas para cumprir a sua missão, a sua sabedoria era de excelência, pois até os sábios das Escrituras ficavam admirados e perplexos com a sua inteligência, sobretudo pelo tipo de perguntas que ele fazia, para um menino.<sup>56</sup> No evangelho de Lucas podemos ler o relato do costume que Jesus tinha de ir à sinagoga no dia de sábado,

---

<sup>53</sup> Ernest Renan, *Vida de Jesus*, s.d, p.445 Cit. por Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião.p.54. Assim, por exemplo, no milagre em que Jesus ressuscita a filha de Jairo, ele diz: “Thalita, Kum”, o que quer dizer, segundo a tradução do próprio evangelista “menina, levanta-te” em Marcos 4:41, In *A Bíblia Sagrada*, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>54</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p.55.

<sup>55</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p.13.

<sup>56</sup> Lucas 2:47: “Admiravam-se então os judeus, dizendo: Como entende ele de letras sem ter estudado? Jesus lhes respondeu: Minha doutrina não é minha, mas daquele que me enviou” – João 7:15. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

para ensinar<sup>57</sup>. Ele ensinou os rabis no templo, com apenas doze anos de idade, sendo claramente evidente que Jesus conhecia com excelência as Escrituras, pelas inúmeras citações e alusões que fez das mesmas, e não somente, pondo-as também em prática.

Jesus viveu quase toda a sua vida na região da Galileia, onde conviveu com as classes mais pobres da sociedade. A sua formação e cultura é o resultado do enraizamento da tradição do seu povo, marcado também pela história e geografia onde viveu. Com trinta anos iniciou a sua missão, anunciar o Reino de Deus<sup>58</sup>. Um jovem judeu carpinteiro, que tem assim uma instrução nas sinagogas judaicas, vivendo em condições de uma sociedade pobre, que vivia sob o jugo do império romano. Ao analisarmos os evangelhos podemos constatar que Jesus não tinha aspirações políticas nem sociais, ao contrário do que o povo judeu desejava, pois estava sedento de uma transformação social e achava que ele viria libertar os oprimidos do governo romano. Justamente por defender os marginalizados e mais os pobres da sua época, foi esse ideal que causou a perseguição dos que tinham poder político e ideológico da época e como sabemos, mais tarde a sentença da sua morte<sup>59</sup>.

### **2.2.3. Características da personalidade de Jesus**

Jesus tinha características únicas na sua personalidade. Ele personificava a verdade encarnada, pelo facto de possuir características e qualificações do carácter de Deus, por isso foi o único homem perfeito de toda a humanidade. Por muito que nos esforcemos jamais conseguimos atingir a sua qualificação de sabedoria e perfeição para ensinar, mas podemos procurar assemelhar-nos a ele, tanto quanto conseguirmos. Ele tinha plena consciência de como agir, estabelecia metas e prioridades bem definidas, era muito inteligente, paciente para educar, longânimo, seguro, determinado, muito educado, afável, atencioso, sensível, paciente, humilde, compassivo, dotado de uma compaixão indiscreta, era perspicaz, fazia tudo com excelência e perfeição e ensinava com poder e autoridade.

Jesus tinha assim uma personalidade ímpar e intrigante, as polémicas que ocorreram a seu respeito na época, um pouco por toda a Judeia e Galileia, não personificavam quem ele era. Ele tinha uma missão bem definida, um projeto traçado pelo seu Pai, Deus, desde a fundação do mundo do qual fez parte. A sua missão na terra foi anunciar o reino de Deus e dar a dádiva da sua vida para morrer e redimir a humanidade do pecado. Podemos considerar que ele foi o

---

<sup>57</sup> Lucas 4:15:16, In *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>58</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p.89.

<sup>59</sup> *Idem, ibidem*, p.89.

homem mais corajoso de toda humanidade, ao avaliarmos todo o seu sofrimento na flagelação, a caminho do calvário e a sua crucificação. No entanto, ele não foi só corajoso nos momentos de tortura, e quando deu a sua vida para morrer, como também mostrou ousadia e coragem, nos seus ensinamentos, quando provocou o sistema religioso da cúpula judaica e o autoritarismo do Império Romano. De salientar que, Jesus apesar de ser um homem passivo e humilde, soube como ninguém enfrentar os detentores do poder.

Constatamos assim, pelos evangelhos, que Jesus foi detentor de uma personalidade determinada, com uma visão bem definida fazendo, justiça ao projeto ambicioso do seu Pai. No entanto, para alcançar tal objetivo comissionou um grupo de homens que se tornaram os seus discípulos para pregar o evangelho no mundo inteiro, os quais transmitiram e ensinaram o que tinham aprendido com o mestre. A ideia presente no ensino destes homens “é o ensinar tudo a todos” no qual inspirou-se Comênio<sup>60</sup>. Segundo Piaget Comério foi “o primeiro a conceber uma ciência da educação, em toda a sua amplitude” (...) foi o “Galileu da educação”.(...), um clérigo formado na filosofia aristotélica. Viveu num contexto do teocentrismo e do geocentrismo. A natureza é uma manifestação de Deus e o ser humano nasce com as sementes do conhecimento<sup>61</sup>. Explicando melhor a ideia de “ensinar tudo a todos” defendida por Comênio na sua obra *Didática Magna*, significa que era necessário “ensinar a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. De produzir homens sábios na mente, prudentes nas ações e piedosos no coração. Infeliz a instrução que não se converte em moralidade e em piedade! Com efeito, que é a ciência sem a moral<sup>62</sup>? Nem mais, esta mesma ideia defendia também Jesus, pois ele mesmo personificava as respostas a estas ideias de Comênio, ele era detentor de um grande conhecimento, mas dotado de compaixão e de um amor imensurável pelo seu semelhante.

Jesus tinha uma forma de viver e conviver com as pessoas profundamente contrastante com os padrões da vivência das autoridades políticas e religiosas da sua época. Ele tinha um comportamento de inclusão, o que se refletia no seu ensino. Esta atitude revela também um exemplo de como deve ser a nossa relação pedagógica como os nossos alunos, acolhe-los e não discriminá-los, ou criara ideais pré-concebidas de outros. As pessoas que eram excluídas e marginalizadas da sociedade eram precisamente essas que ele convivia de perto e as

---

<sup>60</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 34.

<sup>61</sup> A. Reis Monteiro, *História da Educação uma perspectiva*, Porto: Porto editora, 2005, p. 95.45.

<sup>62</sup> Comênio, *Didática Magna*, s. d. Cit. por *idem*, *ibidem*, 47,48.

ensinava. Pessoas simples, como Pedro, Tiago, João, Filipe, André, Tomé, Natanael, Mateus, Simão, Judas, Nicodemos, Joana, Susana e Maria Madalena. Homens e mulheres de todo o tipo de carácter, personalidades e profissões diferentes e situações sociais e culturais distintas<sup>63</sup>. Jesus formou assim um grupo de pessoas, estes e muitos outros, que faziam parte da sua equipa. Ele era o mestre, o modelo, o centro da vida, que indicava o caminho a seguir para chegar a Deus. Como ele disse: “Eu sou o caminho a verdade e a vida, ninguém vem ao Pai a não ser por mim.”<sup>64</sup>. Estes e muitos outros foram a sua equipa, decidiram segui-lo, conviver com ele, sendo através da convivência com o mestre que eles foram educados, formados e transformados no seu carácter. A mudança de vida dessas pessoas foi sendo transformada à medida que conviviam e aprendiam com o mestre, num processo gradual, porém nem sempre fácil, foram adquirindo uma nova visão de vida enquadrada na lei judaica, na história do povo de Israel e no amor pelo próximo.

Não há dúvida que Jesus possuía características de um excelente educador, mas a verdade é que inicialmente os discípulos não entendiam o que ele dizia: “Mas eles não entendem nada”<sup>65</sup>, só com a frequência da convivência os discípulos foram conhecendo-o<sup>66</sup>. Como toda a criatura humana os discípulos eram homens com muitas imperfeições e fraquezas, estavam longe da perfeição. Na generalidade eles eram pescadores, homens incultos. Aparentemente não tinham qualquer formação, nem preparação para uma missão tão nobre, pois seriam eles a desempenhar o papel de futuros mestres. No entanto, Jesus viu neles muitas potencialidades e dons. Esta é uma verdadeira inspiração para nós enquanto professores. O mestre operou um verdadeiro milagre na arte de ensinar e transformar a vida dos seus discípulos na execução das suas obras através da vida dos seus alunos. Motivo também pela qual não devemos menosprezar as competências de um aluno que aparentemente parece não ter potencial. Talvez não haja maior satisfação para a vida de um professor do que constatar que a vida dos seus alunos foram transformadas, com carácter notáveis e capacidades amadurecidas e postas em prática.

Jesus marcou a vida dos seus discípulos pelo exemplo, porque ele era portador de uma personalidade íntegra e autêntica. Pois ele cumpria o que dizia e as suas ações eram coerentes com as suas palavras, vivia e praticava o que ensinava. O mestre viveu acompanhado dos seus discípulos e da sua mãe, e todos puderam testemunhar o seu modo de viver, em diferentes

---

<sup>63</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 36.

<sup>64</sup> João 14:16. In *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001

<sup>65</sup> Lucas 18:34. *Ibidem*, 2001.

<sup>66</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p. 36.

circunstâncias, como por exemplo, como ele se comportava quando confrontado com sentimentos mais profundos; como a tristeza, a perseguição, a crítica, a afronta, a dor e o sofrimento do outro. A maior coisa que os seus discípulos aprenderam dos seus ensinamentos não foi a doutrina, e sim, a sua influência”<sup>67</sup>. Por isso, o mestre destacou-se pelo seu modelo diferente de educar, pois sabia escutar, era paciente, humilde e sabia relacionar-se, dialogar e aceitar o outro<sup>68</sup>. Perante a sua vida de virtude, persuadia e convidava os discípulos a serem pessoas parecidas com o seu carácter. Esse foi um dos apelos dos ensinamentos de Jesus, para quem viveu com ele, e perdurou durante séculos de História, mas o convite tem uma abrangência para todos aqueles que quiserem viver o Cristianismo nos dias de hoje!

Anteriormente, analisámos que ele era um conhecedor exemplar das Escrituras, mas também tinha a característica de conhecer muito bem a natureza humana, e os problemas inerentes à vida. Jesus foi um mestre que sabia, bem o que ia no coração do homem<sup>69</sup>. A verdade é que dificilmente conseguiremos nos igualar a Jesus nesta dimensão, contudo o ser humano dispõe de intuição e perspicácia para analisar os outros. A sua intuição foi um elemento primordial na sua eficiência como mestre, na prática da sua pedagogia<sup>70</sup>.

Uma característica a destacar também na pessoa de Jesus foi sempre um espírito de servo, como ele disse em Mateus 20:28: “o Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir.” O que revelou o brilho do seu carácter, pois na sua essência ele tinha um profundo interesse no bem-estar das pessoas, servia a todos, principalmente os pobres, doentes e marginalizados. Os evangelhos nos mostram as atitudes de Jesus na compreensão da lei e da religião do judaísmo oficial. Ele opunha-se às discriminações feitas em nome de Deus e aproximava-se precisamente dos marginalizados e pecadores fazendo-os acreditar na sua dignidade enquanto seres humanos e que podiam ser filhos de Deus, se abraçassem os princípios do reino<sup>71</sup>. O seu interesse era genuíno, não defendia rituais, cerimónias, organizações, nem questões políticas e religiosas no contexto da época. “O Seu coração se derretia de simpatia por um mundo necessitado, e suas mãos secundavam e espalhavam essa simpatia por meio do serviço e ajuda. (...) O vivo desejo de servir é indispensável ao ensino vitorioso”<sup>72</sup>. Alguns mestres religiosos assumem precisamente esta atitude de serviço e

---

<sup>67</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 8.

<sup>68</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p. 35-36.

<sup>69</sup> João 2:25. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>70</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 13.

<sup>71</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p. 92.

<sup>72</sup> J. M. Price, *op.cit.*, p. 9.

fundam escolas cristãs, ou ordens religiosas como Inácio de Loyola, quando fundou a Companhia de Jesus, por exemplo.

Foi precisamente a atitude de serviço constante praticada por Cristo, que chocou os discípulos, quando lavou os pés a eles, um relato impressionante que podemos ler no evangelho de João<sup>73</sup>. O mestre mostrou neste ato uma lição profunda de humildade, dando o exemplo de que ninguém é superior ao seu semelhante e também para que eles demostrassem humildade, numa atitude tão nobre de lavar os pés uns aos outros. A característica de serviço deve ser um dos elementos essenciais para a qualificação de um professor, servir e ajudar os seus alunos.

Jesus foi assim, um homem dotado de saber, eloquente, dominava a arte de ensinar, como analisaremos posteriormente. Jesus reconhecia-se como mestre e também os seus seguidores o chamavam de Rabi, meu mestre<sup>74</sup>. Era identificado também como um mestre profeta, por ser um mensageiro de Deus. Com a formação e cultura que teve ao longo da vida, justamente por ser dotado de características divinas, era um mestre diferente, ensinava com clareza e com convicção e poder. Jesus era um mestre que “informava pouco, porém educava muito. Era económico no falar, dizendo muito em poucas palavras.” (...) Mesclava a singeleza com a eloquência, a humildade com a coragem intelectual, e amabilidade com a perspicácia”<sup>75</sup>.

O resultado de quem ele era e fazia deixou marcas profundas nas pessoas, não só na sua época, mas que perduram até aos dias de hoje. O resultado final do seu ser e fazer foram pessoas transformadas, discípulos prontos a discipular e ensinar outros para dar continuidade à missão de Jesus. Não só aqueles que ele ensinou na sua obra terrena, como depois da sua morte, receberam o convite para o seguirem e aprenderem os seus maravilhosos ensinamentos de vida. Assim, ao longo dos séculos muitos e muitos têm sido convidados a fazer parte desta equipa formada nos primórdios do Cristianismo.

Não podemos esquecer, que o contexto político e social da época em que Jesus viveu era um ambiente angustiante, marcado pelas perseguições dos romanos aos judeus. Por isso, os judeus esperavam um líder que viesse reinar sobre eles e os libertasse do jugo do império Romano. No entanto, Jesus não queria ser rei, nem desejava ter poder ou status social, mas ele

---

<sup>73</sup> João 13-1-15. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>74</sup> Nota: Variação de Raban, Raboni ou Rabino, que significava “meu mestre” ou professor em hebraico, Sabbag, 2005. Cit. por José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 52./João 1:38; 13:13 Lucas 18:18. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>75</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.16.

tinha uma missão, transformar o interior do ser humano e redimir a humanidade. Os líderes políticos e religiosos não compreenderam quem Jesus era, não viam nele as características ímpares da sua personalidade. Segundo a história e o entendimento humano, um rei ou um imperador só pode governar vindo de linhagem suprema, segundo a lei de sucessão. Então, como Jesus podia ser o libertador do povo, se não vinha de linhagem real? Os judeus: “esperavam um poderoso político, mas veio alguém que nasceu numa manjedoura, cresceu numa cidade desprezível, Nazaré, e se tornou carpinteiro, vivendo no anonimato até aos trinta anos”<sup>76</sup>.

## **2.3. Como Jesus transmitiu o seu ensino**

### **2.3.1. O mestre por excelência**

“Um bom mestre é valorizado e lembrado durante o tempo de escola, enquanto um excelente mestre jamais é esquecido marcando, para sempre a história dos seus alunos”. Augusto Cury<sup>77</sup>

Percebemos claramente que Jesus foi um homem diferente, um ser humano ímpar que relacionava-se e aceitava o outro como um ser humano único e especial. Ele tinha uma forma peculiar de ensinar, notável, refletida, humilde e intencional para contagiar e envolver a mente e os sentimentos mais íntimos de quem o ouvia, sem impor o que ensinava. Cury reforça a mestria do seu ensino afirmando que “Cristo não tinha formação psicoterapêutica, mas era um mestre da interpretação, pois conseguia captar os sentimentos íntimos das pessoas”<sup>78</sup>. Sem dúvida, não é sem razão que ainda hoje o seu ensino é lembrado.

Um aspeto que temos que analisar é a idoneidade de Jesus, sem dúvida ele estava muitíssimo bem preparado para ensinar. Observarmos as palavras de Jesus quando disse: “Eu sou o caminho a verdade e a vida”<sup>79</sup>, ele foi a encarnação da verdade do Deus vivo, personificava o que realmente ele era, sendo o exemplo prático do que ensinou, pois o conhecimento que transmitia colocava-o em prática, sempre com inteireza.

Na área do ensino, o professor expõe-se não só pelo conhecimento que ensina, mas também pela sua forma de vida: como aplica os valores e a ética que transmite? Assim, à semelhança de Jesus também precisamos ser pessoas idóneas mostrando ser um bom exemplo

---

<sup>76</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.16. / Lucas 18:31, João 1:37-51 e 14:31. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>77</sup> Augusto Cury, *op.cit.* 1999, p.130.

<sup>78</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999p.41.

<sup>79</sup> João 14:6. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.



e em quem os alunos possam inspirar-se como pessoas. Nesta mesma linha de pensamento, J. M. Price sintetiza esta ideia numa frase: “Por isso, cada professor deve sentir bem fundo em seu coração que a sua pessoa é a lição que mais apela ao coração do aluno. Isto de facto é assim, porque a verdade mais se apanha do que se ensina. A influência inconsciente é mais poderosa do que a consciente. A vida do professor é a vida do seu ensino”<sup>80</sup>.

Como foi referido, anteriormente, Jesus foi chamado por muitos como mestre, ou rabi e reconhecido por ele próprio como um mestre: “Vós me chamais mestre e Senhor; e dizeis bem, porque eu o sou”<sup>81</sup>. Como exemplo desse reconhecimento temos Nicodemos, que pertencia à cúpula religiosa, mas acreditava em Jesus, quando disse: “Rabi, sabemos que és mestre vindo da parte de Deus”<sup>82</sup>. Podemos constatar pelos relatos bíblicos que Jesus tinha uma excelente comunicação e autoridade no que dizia, e não como os escribas<sup>83</sup>. A sua credibilidade vinha da forma como personificava o que vivia e ensinava, gerando confiança para quem privava com ele e o ouvia. Ele queria resgatar a identidade humana, valorizando os mais desprezados da sociedade e instruindo as pessoas no ensino dos textos sagrados.

Na atualidade, Jesus é também fonte de inspiração, e designado pela literatura cristã e secular como o mestre por excelência. Luther Allan Weigle<sup>84</sup> disse:

"Jesus lançou mão do método educativo, e não do método de força política, ou de propaganda, ou do poder. (...) A principal ocupação de Jesus foi o ensino. “Algumas vezes ele agiu como curador, outras vezes operou milagres, pregou frequentemente; mas foi sempre o Mestre. Ele não se pôs a ensinar porque não tivesse outra coisa a fazer. Sim ele fez do ensino o agente principal da redenção”<sup>85</sup>.

Jesus ensinava em qualquer lugar e qualquer hora, nas sinagogas, no templo, junto ao mar, nas casas, no monte, na estrada, junto ao poço (quando falou à mulher samaritana), em lugares privados, em casas, um pouco por toda a Galileia, proclamou as boas-novas do reino<sup>86</sup>.

Jesus acreditava muito no ensino e deu dignidade à vocação de mestre. George H. Palmer, um professor americano do século XX, dedicou-se a defender a ética no ensino, a este

---

<sup>80</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 8.

<sup>81</sup> João 13:13. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>82</sup> João 3:2, *ibidem*.

<sup>83</sup> Marcos 1:22, *ibidem*.

<sup>84</sup> Ele não foi apenas um excelente educador cristão do século XX, mas um pioneiro ecumênico, um inovador na educação teológica, um grande pregador do protestantismo americano, um homem notável no estudo bíblico, conhecido como um cidadão mundial honrado.

<sup>85</sup> Luther Allan Weigle, s.d. Cit. por J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 9.

<sup>86</sup> Mateus 4:23. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

respeito constata a escolha apaixonada de Cristo e identificou-se com ele, deixando-nos uma desafiante afirmação: “A maior glória da profissão do mestre está no fato de haver Jesus Cristo escolhido ser mestre, quando se viu face a face com aquilo que tinha a realizar na vida”; Creio tanto no ensino que se necessário fosse, pagaria pelo privilégio de ser mestre em vez de receber algo para ensinar”<sup>87</sup>. Um contributo importante de reconhecimento e a profunda convicção do ensino pleno, como o mestre dos mestres acreditava. Porém, como diz a bíblia “todo o obreiro é digno do seu salário”<sup>88</sup> e nas circunstâncias que vivem hoje os professores é mais que digno que os valorizem com um salário justo.

O objetivo geral do ensino de Jesus foi transformar a vida dos seus discípulos e de tantas outras pessoas que conviveram com ele, procurando a regeneração de todo o ser humano. Ele tinha esse propósito bem definido, e caminhava firme para o cumprir, queria ensinar o amor de Deus, e anunciava o reino dos céus e a vida eterna. “ Eu vim para que tenham vida e a tenham com abundância”<sup>89</sup>. Ele queria que as pessoas fossem transformadas com as suas palavras e houvesse regeneração<sup>90</sup>. O modelo de educação que Jesus propôs foi uma mudança do interior para o exterior, ou seja uma mudança profunda do homem pensar sobre si e sobre o mundo.

Jesus para além do seu objetivo geral tinha objetivos específicos e claros bem definidos no seu plano curricular. Ele era intencional naquilo que ensinava para atingir resultados positivos. Um deles foi formar ideais justos que refletissem retidão na vida daqueles que ensinava. Corroboro com o autor J. M. Price quando afirmou que “ São os ideias que fazem diferença nos resultados das suas resoluções. Assim, o conhecimento apropriado é necessário ao viver apropriado”<sup>91</sup>. Um outro objetivo que esteve sempre presente no seu ensino foi mostrar a natureza de Deus aos homens e qual a sua atitude para com a humanidade. O mestre disse: "Sede perfeitos como é perfeito o vosso Pai celestial"<sup>92</sup>. Nessa perfeição há amor, por todo o ser humano, e não um soberano severo que não se interessa pela necessidade e o sofrimento do homem. Contudo, Jesus ensinou que a perfeição de Deus é contra o pecado. Por isso, o homem precisava que Jesus viesse há terra, ensinasse, deixasse a sua obra e mostrasse ao homem que ele precisa de Deus, se quiser entrar no Reino dos céus<sup>93</sup>.

---

<sup>87</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 11.

<sup>88</sup> 1 Timóteo 5:18. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>89</sup> João 10:10, *ibidem*.

<sup>90</sup> J. M. Price, *op. cit.*, p. 28.

<sup>91</sup> J. M. Price, J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 28.

<sup>92</sup> Mateus 5:48. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>93</sup> J. M. Price, *op.cit.* p.28. /João 3:16. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, 2001.

Os evangelhos relatam-nos também a missão de Jesus, de anunciar o reino de Deus: paz, justiça e alegria, logo combatia a injustiça, o desprezo e crueldade das autoridades romanas sobre a sociedade judaica, assim como o abuso de autoridade dos religiosos da sua época. Ele conjugava esta missão com a sua principal função de ensinar, tendo a gloriosa oportunidade de formar os ideais, as atitudes e os valores das pessoas em geral com quem conviveu.

O ensino de Jesus nos marca ainda nos dias de hoje, porque não há valor mais elevado do que aquele que ele ensinou-nos na prática, dando o exemplo vivido na primeira pessoa, a conclamação ao amor, como essência da vida que gera prazer dentro do ser humano. A sua metodologia e missão de vida foi ensinar através do amor pelo próximo para resgatar e salvar vidas. Por isso, a sua pedagogia foi centrada no ser humano, amor, tolerância e respeito pelo próximo. Augusto Cury deixa-nos um desafio, sobre a difícil tarefa de alcançar o amor uns pelos outros:

“Coloque dez alunos numa universidade. Durante três anos e meio, que foi o tempo que Cristo esteve com seus discípulos, tente ensiná-los a amarem-se uns aos outros. Dê palestras, promova debates e conduza esses alunos a lerem todo tipo de literatura sobre o amor. Veja o resultado. Provavelmente, no final desse período, eles não estarão se amando, mas guerreando uns com os outros, discutindo quem tem mais conhecimento sobre o amor, quem discorre melhor sobre ele. Serão mestres no discurso sobre o tema “amor”, mas dificilmente aprenderão a mais difícil de todas as artes, a de amar. Aprender-la exige mais do que cultura e eloquência.

Cristo tinha uma meta tão elevada sobre o amor que tanto o seu discurso, como as suas atitudes ultrapassavam os limites da lógica psicológica. Certa vez disse: “Ouvistes o que foi dito: amarás o teu próximo e odiarás o teu inimigo. Eu, porém, vos digo: amai os vossos inimigos e orai pelos que vos perseguem... Se amardes os que vos amam, que recompensa tendes?” (Mt 5,44). Com essas palavras, Cristo atingiu os limites mais altos, e, ao mesmo tempo mais impensáveis do amor, da tolerância e do respeito humano”<sup>94</sup>.

A verdade é que nenhum outro mestre na história da humanidade nos ensinou tanto sobre o amor, como Jesus, assim como provou um amor tão elevado que foi dar a vida por alguém. Efetivamente, ele foi um homem considerado diferente no seu tempo, amado por uns, odiado por outros, mas ainda hoje continua a suscitar esta polarização de sentimentos.

Assim, a sua pedagogia foi centrada no ser humano, baseada no facto de Jesus ajudar a pessoa a crescer com virtudes, com ética, com bons valores morais, mas sobretudo desenvolver um ser humano com um pensamento autónomo e criativo. Conforme referido anteriormente, Jesus tinha a sabedoria de levar as pessoas a pensarem antes de acreditarem ou

---

<sup>94</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.14.

aceitarem o que lhes ensinava. Passaram-se mais de dois mil anos e precisamente um dos alvos da pedagogia atual é capacitar o aluno destas competências cognitivas. Se pensarmos no modelo institucional definido no perfil do aluno, uma das competências que mais se tem apelado para ser desenvolvida na área da educação é que o aluno se torne autônomo e desenvolva um pensamento crítico.

Torna-se evidente que Jesus ensinava as Escrituras para cumprir a sua missão, os objetivos e a sua pedagogia. Porém, também tinha um conhecimento muito sábio da natureza humana, o que lhe permitia ajudar a resolver os problemas mais íntimos, da alma e das emoções, inerentes ao homem, como por exemplo: como lidar com a tristeza, com a ignorância, como medo, com a discriminação, a injustiça, a ingratidão, a traição, a dor, etc. Observamos nos relatos bíblicos que o mestre era igualmente conhecedor da sociedade e da cultura e também instruía as pessoas sobre aspetos práticos da vida, relacionados com a cultura e costumes da época, ligados à terra, à pastorícia, ao quotidiano daqueles que o ouviam. Por isso, ensinava de forma simples, para que todos os que o ouviam pudessem aplicar os seus ensinamentos às suas vidas, logo tornarem-se seres humanos mais completos, livres, felizes, capazes de solucionar os problemas das vivências humanas. Assim, o "seu ensino é essencial e inteiramente ocasional tirado das emergências do dia e da hora, do contato com o povo, de conversas e incidentes"<sup>95</sup>. Ou seja, Jesus dava ênfase à ação que decorria da própria vida do ser humano, sendo essa mais importante do que as coisas materiais. Este é um princípio divino mostrado em todo o ministério de Jesus.

Jesus também deu-nos importantíssimos contributos na área da gestão emocional, ele ensinou como ensinar, como servir o próximo, como liderar, como ser amigo, como orar, como suportar a dor, a traição, a injustiça, a calúnia, como suportar as circunstâncias difíceis da vida; bem sabemos que a área do ensino não é fácil, mas cheia de desafios contantes.

Neste contexto, destacamos que Jesus desempenhou também o papel de conselheiro. Ele ajudou a resolver os problemas inerentes à vida humana, que apesar de mudarem os tempos, muitos são comparáveis aos nossos dias<sup>96</sup>. Na relação pedagógica o professor também deve desempenhar o papel de conselheiro, para ajudar os alunos a enfrentarem os inerentes ao contexto social e escolar, efetivamente com muita sabedoria, como o mestre. Logo, um professor pode conhecer muito bem os conteúdos temáticos, mas também precisa saber como lidar com os seus alunos, estabelecer uma boa relação pedagógica, procurar ter a

---

<sup>95</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 33.

<sup>96</sup> *Idem, ibidem*, p. 23.

arte de ensinar com amor, dedicação, compromisso, responsabilidade e altruísmo, seguindo o exemplo do mestre Jesus. Neste contexto, as Escrituras são muito elucidativas pois têm a particularidade de terem sido inspiradas por Deus para ensinar, mas também corrigem, disciplinam, e exortam<sup>97</sup>, englobando uma aplicação completa para o ser humano, sendo que Jesus pautou-se por esse tipo de ensino zeloso e de cuidado pelo próximo.

O mestre divino e humano deixou uma obra com um cunho sempre didático, e não pregações vazias e eloquentes, pois ele tinha a característica de envolver quem o ouvia, até mesmo os fariseus que o rejeitavam, permitindo um ensino dinâmico, num discurso de interrogações constates. A prova disso foi a sua obra contínua, deixando preparados e capacitados um grupo de mestres, os seus discípulos, para continuarem a sua obra. Jesus escolheu doze discípulos para estarem com ele e o seguirem e fez-lhes um apelo: "Vinde após mim; eu farei de vós pescadores de homens"<sup>98</sup>.

“No decorrer dos últimos dias de sua trabalhosa vida, ele se dedicou ao ensino e preparo do pequeno grupo de discípulos que se agregaram a ele. Ele os enviou aos confins da terra para que fizessem discípulos (para que se matriculassem na escola de Cristo), a batizá-los (uma ordenança educativa) e a instruí-los na observância de todas as coisas que lhes tinha mandado (Mateus 28:19-20) ”<sup>99</sup>. Depois foram setenta, e sucessivamente juntaram-se outros tantos mestres como o apóstolo, Paulo, por exemplo, que puseram em prática o “ ensino da mensagem do mestre por excelência, para conquistar o mundo, e até hoje essa gloriosa cruzada ainda não cessou. O ensino deles percorreu todo o globo terrestre e modificou a marcha da história”<sup>100</sup>.

### **2.3.2. Análise dos fundamentos metodológicos, recursos e conteúdos**

Jesus foi assim um mestre por excelência, também chamado, um mestre profeta porque tinha a identidade de um mensageiro de Deus, por isso ensinava de forma diferente de tudo o que é conhecido na história da humanidade. Logo, o seu ensino era divergente dos profetas e religiosos que tinham vindo antes dele, sendo que possuía uma didática própria, embora não sistematizada e utilizou diversos métodos e recursos para ensinar, e portanto são objeto de análise enquanto processo educativo<sup>101</sup>.

---

<sup>97</sup> 2 Timóteo 3:17. In *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>98</sup> Mateus 4:19 e Marcos 3:14. *Ibidem*.

<sup>99</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 11.

<sup>100</sup> *Idem, ibidem*, p. 37.

<sup>101</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 34.

Numa análise geral, em poucas palavras, podemos afirmar que o método didático pedagógico de Jesus reflete quem ele era, o que ensinava e executava. Jesus não estava ligado a nenhuma instituição, porque o seu ensino vinha da sua gênese. Cristo, o mestre que ensinou as pessoas, demonstrou a todos que “ele é o centro da vida, um homem diferente, que trouxe um método diferente, sendo usado por alguns nos dias atuais<sup>102</sup>. Passaram-se mais de vinte séculos e Jesus ainda é uma figura central na cultura da humanidade, e continua presente influenciando as pessoas, porque o seu método de ensino baseou-se num dos valores mais nobres da existência humana, o amor.

Segundo a análise do professor Imídio Giuseppe Nérici, o método de ensino engloba três processos cíclicos, o planeamento, a execução e avaliação. Mas primeiramente importa destacar o conceito de método: é uma palavra latina que significa *methodos*, que tem a junção de duas palavras *meta* e *hodos*: *meta* (largo), *odos* (caminho), *logos* (estudo), sendo que “didaticamente, método quer dizer caminho para se alcançar os objetivos estipulados num planeamento de ensino, ou caminho para se chegar a um fim”<sup>103</sup>.

Anteriormente foram esclarecidos quais os objetivos do ensino do mestre por excelência, neste tópico analisaremos qual foi o “caminho” e também os recursos, assim como a forma dos conteúdos que ele utilizou, para realizar a sua missão. Como referido o mestre teve a tarefa de preparar e treinar os discípulos para que eles fossem também ensinar ao mundo os seus ensinamentos, ou seja preparar os alunos para a vida.

Os textos bíblicos não nos dão informações que Jesus realizasse um planeamento estruturado sistematizado. Muito embora, o psiquiatra e professor Augusto Cury ao analisar a inteligência de Cristo, através dos relatos bíblicos defenda que Jesus tinha uma mente muito bem estruturada<sup>104</sup>. A este respeito o mestre ensinou-nos uma estratégia que reflete a sua forma de pensar e tem uma aplicação para a nossa vida, temos assim a célebre parábola da previdência em Lucas 14: 27- 35, que ensina-nos como fazer um bom planeamento, usando como metáfora a construção de uma casa.

Prosseguimos com uma análise mais aprofundada dos procedimentos didáticos pedagógicos de como Jesus executava o seu método de ensino, que estava devidamente interligado com a sua inteligência estruturada de um planeamento consciente e intencional perfeito. Procuraremos também fazer uma análise breve das implicações didáticas

---

<sup>102</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p. 34.

<sup>103</sup> Imídio Giuseppe Nérici. Cit. por José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 38.

<sup>104</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.5.

pedagógicas do ensino de Jesus quanto à sua avaliação. Torna-se conveniente esclarecer que ele não tinha uma rotina diária na forma como transmitia o mesmo, nem dependia de nenhum sistema ou situação, mas sim da necessidade que surgisse. “Ao contrário ele era senhor dos sistemas e rotinas, variando o seu processo de ensino conforme a situação que se lhe apresentava, segundo o objetivo que tinha em mente, e conforme o método que então lhe parecesse melhor”<sup>105</sup>.

Numa primeira fase, um dos fundamentos principais do ensino e da formação de Jesus, é o convite que ele faz aos discípulos a associarem-se e aprenderem com ele através do exemplo e da imitação<sup>106</sup>. Pois só discípulos maduros reproduzem o comportamento e carácter do mestre. Numa segunda fase, num processo continuado e cíclico, os discípulos aprendiam ouvindo os inúmeros e sábios ensinamentos do mestre, sobre variadíssimos temas e circunstâncias distintas. Por último, a terceira fase do seu ensino, mais exigente, Jesus confiou a prática do que os seus discípulos ouviram. Estas três fases e fundamentos do ensino de Jesus espelham precisamente a prática profissional de ensino supervisionada. Iremos aprofundar cada um destes aspetos e quais as semelhanças com as metodologias didático pedagógicas aplicadas na escola onde foi realizado o estágio.

Primeiramente, Jesus defendia uma “pedagogia de exemplaridade”<sup>107</sup>. Ele era o modelo a seguir, enviado do Pai, cheio de graça e de verdade<sup>108</sup>. Temos inúmeros exemplos nos relatos bíblicos, mas podemos fundamentar um muito conhecido, já mencionado, quando Jesus lavou os pés aos seus discípulos<sup>109</sup>. Essa foi uma grande lição de humildade, para que também eles fizessem o mesmo, sem preconceitos, sem enaltecimentos, servindo uns aos outros. Porque ninguém deve-se considerar superior a ninguém, pelo estatuto que ocupa. Tenhamos presente o contexto cultural da época, pois os povos orientais usavam sandálias e caminhavam dias e dias nas estradas empoeiradas, os pés ficavam extremamente sujos. A função de lavar e enxugar os pés do seu senhor era dos criados da casa. Jesus desempenhou esse papel de uma forma muito natural, mas que chocou os discípulos, pois não se acharam dignos desse gesto do mestre. Ele apenas demonstrou para que os discípulos observassem e procedessem de igual modo e disse: “Se eu, pois, sendo Senhor e Mestre, vos lavei os pés,

---

<sup>105</sup> Ivoni de Souza Fernandes, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001, p. 79-80.

<sup>106</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 36.

<sup>107</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013p. 39.

<sup>108</sup> João 1:14, In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>109</sup> João 13:1-15. *ibidem*.

também vós deveis lavar os pés uns aos outros. Porque vos dei exemplo, a fim de que, como eu fiz, assim façais vós também".<sup>110</sup> Grande lição que Jesus deixou para a humanidade!

Na área do ensino o mestre, o professor, deve ter consciência sim da sua autoridade, sendo essa inerente ao papel que desempenha. Porém, esta responsabilidade de educar e formar deve estar associada a atos de serviço que demonstrem humildade e cuidado para com os alunos. Só assim, esses comportamentos são observados e imitados pela geração do futuro, sendo o professor uma referência de um exemplo de vida a seguir.

Interessante que podemos ter em conta o modelo de Jesus como exemplo a seguir, remetendo para um conceito de aprendizagem por observação ou imitação defendido por Albert Bandura. Portanto, Jesus na teoria de Bandura era o modelo a ser observado e imitado, e por sua vez queria que os seus discípulos fossem modelo para o mundo<sup>111</sup>. Destaca-se um primeiro aspeto dos ensinamentos de Jesus, uma vez que eles aprendiam mediante o exemplo e a imitação. Eles observavam como o povo simpatizava com Jesus, como curava, como ensinava e assim compreendiam o seu modelo. Numa segunda fase, que foi constante e cíclica, os discípulos aprendiam a ouvir os inúmeros ensinamentos do mestre, sendo esses de uma abrangência diversificada de assuntos e circunstâncias. No processo de verbalizar e apresentar os conteúdos que Jesus queria ensinar aos discípulos e também às multidões, podemos observar nos textos bíblicos dos evangelhos, a utilização de uma técnica tradicional muito conhecida na prática de ensino, desde os primórdios da história da educação, a exposição oral, ou método expositivo. O professor José Cruz afirma que os defensores das técnicas de ensino mais modernas estão em oposição à aula expositiva, “no entanto esta nunca saiu do quadro didático-pedagógico das escolas”<sup>112</sup>. Completando esta mesma afirmação, Antonia Osima Lopes, defende que “o objetivo da aula expositiva é somente conseguir que os alunos adquiram uma compreensão inicial, indispensável para um novo assunto”<sup>113</sup>. De facto, constata-se que quem defende o ensino do modelo da escola moderna, defende também que o método expositivo deve ter apenas uma abrangência inicial, não sendo dominante no decorrer da aula.

O método expositivo tem de obedecer a um tema, obviamente com uma estrutura lógica. Podemos observar que Jesus aplica esse método várias vezes quando ensinava, mas sobretudo, e tomemos como exemplo um dos relatos bíblicos mais conhecidos, o Sermão da

---

<sup>110</sup> João 13:14-15. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>111</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 39.

<sup>112</sup> *Idem, Ibidem*, 2013, p. 39.

<sup>113</sup> Antonia Osima Lopes, *A aula expositiva: superando o tradicional*, 1991. Cit. por José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 39.



Montanha, ou as Bem-aventuranças. Observamos um discurso baseado na linguagem oral e informal num tom caloroso e motivador, como era o seu costume. O mestre não disponha pois de outros recursos modernos, mas conhecia bem para quem falava e revelou um excelente conhecimento dos textos bíblicos, os quais analisou durante o sermão<sup>114</sup>.

Jesus usava uma didática muito sábia, com o seu discurso interrogatório tirava o ouvinte da condição de observador para que fosse participativo. Assim, usava frases interrogativas incisivas e a utilização de verbos no imperativo, as suas perguntas provocavam a reflexão e a conclusão de alguns assuntos<sup>115</sup>. Como por exemplo, de frases observemos algumas; “Bem-aventurados os que misericordiosos, porque alcançaram misericórdia.”; “Que recompensa tereis se amardes quem vos ama? Olhai para as aves do céu, que nem semeiam, nem segam, nem ajuntam em celeiros; e o vosso Pai celestial as alimenta. Não tendes vós muito mais valor do que elas?”<sup>116</sup>. Os verbos: “buscai”, “pedi”, “guardai”, “amai”, “não andeis, entre outros”<sup>117</sup>, estão todos no imperativo, revelam o cuidado e a exortação de Jesus.

Recorrendo ao contributo do professor Imídeo Giuseppe Nérici que definiu o método de arguição, no qual o professor solicita ao aluno que apresente oralmente os conhecimentos estudados. O pedagogo José Cruz analisa que existe o princípio deste método no ensino dinâmico de Jesus. Como referido anteriormente, o mestre fazia muitas perguntas e desafiava quem o ouvia e sobretudo pretendia conduzir os seus discípulos, a terem uma atitude mental de reflexão constante<sup>118</sup>. O objetivo do mestre era despertar o interesse pelos assuntos expostos, assim como proporcionar informações sobre os mesmos, para que as convicções fossem sendo solidificadas pelos seus ouvintes. Como exemplo, Jesus usou perguntas como estas: "Que vos parece?"; "Que pensais vós do Cristo?"<sup>119</sup>.

Consequentemente, o contrário também acontecia, sendo uma variante do método. Jesus também era arguido pelos discípulos, nomeadamente na utilização de parábolas, as quais os seus seguidores não entendiam. O mesmo observa-se também quando os fariseus interrogavam Jesus e o provocaram para o testar sobre a lei hebraica<sup>120</sup>. Vejamos alguns exemplos: os discípulos perguntaram “Quem é maior no reino dos céus?”; ou os fariseus que o experimentavam: “Mestre qual é o grande mandamento na lei?”, ou ainda “é lícito ao

---

<sup>114</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Baía, 2013, p. 39.

<sup>115</sup> *Idem, ibidem*, p. 40.

<sup>116</sup> Mateus 5:7; Mateus 5:46; Mateus 6:26. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>117</sup> Mateus 5 a 7. Sermão da Montanha/Bem-aventuranças, *ibidem*.

<sup>118</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Baía, 2013, p. 39.

<sup>119</sup> *Idem, ibidem*, p. 40.

<sup>120</sup> Mateus 18:12/22:42. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001

<sup>120</sup> José Cruz, *op. cit.* p. 40.

homem repudiar sua mulher por qualquer motivo?<sup>121</sup> Constatamos que até os fariseus o chamavam de mestre, uns reconheciam as verdades da lei judaica, outros o provocando, mas tal relato nos mostra que de facto, Jesus ensinava com autoridade e muita sabedoria.

Neste contexto de interrogações constantes, utilizadas pelos vários intervenientes apresentados, é interessante notar, que em algumas ocasiões Jesus mantinha o diálogo expositivo acrescido de mais perguntas reflexivas, como resposta a quem o interrogava, provocando ainda mais a atitude reflexiva. Assim, ele queria que os seus ouvintes chegassem por eles próprios às conclusões que ele pretendia sobre o assunto. Alguns exemplos, como resposta à primeira pergunta, referida anteriormente: ele recorreu a uma criança para responder e exemplificar que quem quisesse entrar no reino dos céus tinha de ser humilde como as crianças, ninguém se achasse maior do que o seu semelhante. Na segunda questão, relativamente a deixar a mulher desprotegida, ele responde com uma interrogação: “o que está escrito na lei?” “Como lê?” ou “não tendes lido...?” Estas são perguntas excelentes que pretendiam desafiar os seus ouvintes, sobretudo aqueles que tinham por obrigação conhecer as Escrituras<sup>122</sup>. Efetivamente podemos utilizar esta estratégia didática usando o exemplo do mestre, sobretudo numa ativação de conteúdos lecionados.

A preocupação constante no ensino de Jesus para com os seus seguidores foi fazer deles pessoas com carácter forte, íntegros e maduros, só assim estavam aptos no cumprimento da sua missão. Por isso, a utilização de perguntas constantes nos ensinamentos que exponha com a finalidade de levá-los a refletir e serem críticos do que ouviam, estimulava-os, desenvolvendo neles capacidades de aprendizagem e competências, para depois poderem praticar o que ouviam. A afirmação de J.M. Price revela qual a estratégia que o mestre adotou para alcançar os resultados que tinha planeado: “Jesus mostrou-se bem mais interessado na qualidade de seus seguidores do que na quantidade deles; importou-se mais com o valor deles do que com o seu número; mais com resultados permanentes do que com êxitos temporários. Se queremos seguir o exemplo dele, urge reconhecermos que importa mais obter uma resposta genuína e sincera do que uma adesão imediata e impensada”<sup>123</sup>.

O autor aborda também uma questão interessante relacionada com o método expositivo interrogatório. Jesus o soube fazer com excelência, pois ele próprio criou as condições para o executar, conforme as situações que se apresentavam. No ensino atual, ouvimos com frequência que os programas são extensos e o foco do professor é cumprir a

---

<sup>121</sup> Mateus 18:1 e 22:34; 19:3. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>122</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 40.

<sup>123</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 36.

aula programada, gerindo o tempo para que consiga dar o maior número de conteúdos possível. Como tal não é possível uma abrangência de interrogações dos alunos constantes, como Jesus fazia, dialogando com os seus alunos. J.M. Price contrapõe este tipo de prática de asfixia curricular, com uma afirmação da qual corroboro. “O professor que não permite que um aluno faça perguntas, alegando que o tempo é escasso e que “é preciso dar toda a lição”, não descobriu;’ ainda qual a função principal do mestre. Quando necessário, devemos até nos desviar da lição do dia para atender à necessidade da classe”<sup>124</sup>.

Assim, este método de arguição, ou método interrogatório foi uma constante no ensino de Jesus, e o mesmo foi também muito aplicado segundo o modelo pedagógico da escola onde exerci o estágio, como se pode constatar no capítulo sobre a prática profissional. Para além de uma aula com interrogações contantes feitas aos alunos, sobre os conteúdos lecionados, a professora cooperante tinha como prática requerer a dois alunos, de forma rotativa, um relatório da aula anterior. Pretendia-se que os mesmos, não só redigissem um texto com os conteúdos e recursos utilizados pela professora, como também tinham de o ler para toda a turma, sendo depois analisado e consolidado com perguntas de aprofundamento pela professora.

Relativamente, ao conteúdo dos conhecimentos transmitidos, sabemos que Jesus ensinava os escritos sagrados dos judeus, o Velho Testamento. Não resta qualquer dúvida que Jesus os conhecia profundamente, sendo também um judeu, mas ele conseguia ainda argumentar o seu ensino de forma crítica. O mestre conhecia o manual como ninguém, muitas vezes fez citações diretas de vários livros bíblicos. Não podemos esquecer que Jesus protagonizou a educação cristã, ele gerou a criação do Cristianismo dando uma nova “roupagem” ao judaísmo<sup>125</sup>. Interessante notar, que Jesus nunca andou com o “manual na mão”, somente quando ensinava na sinagoga lia os pergaminhos. Ele usava as Escrituras, e em alguns casos, ele usava as mesmas para iniciar uma lição, esclarecer o que ensinava e enfatizar o que dizia. Nesse contexto, era pois mais uma referência do que propriamente um manual a seguir. Por conseguinte, nos ensinamentos que o mestre apelava para a Palavra como autoridade final, não hesitava em dar a última palavra suprema. Como exemplo, ele repreendeu os fariseus, pois ficou indignado por estarem a fazer do Templo um local de comércio. “Está escrito minha casa será chamada casa de oração, mas vós fizestes dela um

---

<sup>124</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 35.

<sup>125</sup> Paul Johnson, *História do Cristianismo*, 2001. Cit. por José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 41.

covil de ladrões”<sup>126</sup>. Analisemos que de alguma forma, as Escrituras adquirem um estatuto de reverência, exemplo disso: quando os advogados e políticos a reconhecem e a citam nos tribunais, ou em campanhas políticas, pois as citações das verdades que se fazem são sempre as mais seguras e infalíveis<sup>127</sup>.

Jesus não disponha de recursos tecnológicos, a linguagem oral era o principal instrumento utilizado. Simplesmente ele era também conhecedor dos factos mais comuns da vida, do mundo natural, daquilo que o rodeava, e os relacionava com os princípios do reino de Deus. Estava sempre atento aos seus ouvintes e circunstâncias, e aproveitava as oportunidades aplicando-as consoante o público que tinha na sua frente, assim como utilizava temas que motivassem e envolvessem os corações humanos. O mestre usava uma linguagem informal, mas intencional, procurava falar de histórias, de temas comuns integrados no contexto das vivências das pessoas daquela época, para conseguir que as multidões o compreendessem. “Ele encontrou, nos fatos comuns da vida de cada dia, inspiração para os temas mais profundos e inspiradores que já empolgaram o coração humano”<sup>128</sup>. Por exemplo, ele conhecia as medidas do alqueire, dos odres de vinho, das talhas de água, como era a lida dos moinhos de trigo, como utilizar as lamparinas de azeite, conhecia o valor que uma dracma tinha para uma viúva, como brincar com uma criança, etc.

Um dos aspetos fascinantes e importantes do ensino de Jesus foram as figuras de linguagem. Segundo Ezequias Soares<sup>129</sup>, o mestre recorreu a pelo menos doze tipos diferentes, o que revela a variedade, a vivacidade, a força expressiva e a beleza do discurso e ensino de Jesus. Assim, ele envolvia as pessoas, com um discurso direto, e com uma comunicação simples, clara, e imperativa<sup>130</sup>.

Numa primeira análise, Jesus não seguia um estilo de ensino que fosse lógico ou analítico. Por isso, é tão fascinante perceber como ele construía o método e a estrutura lógica do que ensinava, através de assuntos comuns e descritivos da vivência das pessoas da sua época, e só depois usava as Escrituras, com exceção do Sermão do Monte. O mestre começava com algo que fosse conhecido do senso comum, algo concreto, que apelasse aos sentidos, que fosse acessível de compreensão, e relacionava com o desconhecido, com algo abstrato, remetendo para a esfera dos princípios do reino de Deus, ou com a lei dos judeus.

---

<sup>126</sup> Mateus 21:13. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>127</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980,60.

<sup>128</sup> *Idem, ibidem* p. 53.

<sup>129</sup> Ezequias Soares, *Cristologia: a doutrina de Jesus Cristo*, 2008. Cit. José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 40.

<sup>130</sup> J. M. Price, *op. cit.* p. 55.

Um exemplo concreto deste método foi quando Jesus foi ao encontro da mulher samaritana<sup>131</sup>, e iniciou um diálogo com ela pedindo-lhe água, pois ela encontrava-se junto a uma fonte e foi fazendo perguntas do quotidiano daquele a mulher. Ou seja, o mestre atraiu a sua atenção com algo concreto apelando às suas emoções e vivências, utilizando-se de alguns recursos do momento (a água, a sede momentânea) para chegar à mensagem do Evangelho, a água viva, personificada no próprio Jesus, que estava ali com ela.

Como mencionado percebemos que Jesus iniciava os seus discursos, com exemplos da vivência do quotidiano, utilizando parábolas. As famosas parábolas de Jesus são as principais figuras de linguagem utilizadas, numa metodologia tão ímpar nos ensinamentos do mestre. “Jesus as usou tanto que julgamos ser o que mais o caracterizou como mestre; e as histórias que ele contou são sempre mais lembradas do que outros ensinamentos dele. (...) De facto, elas foram mesmo chamadas “a consumação da sua arte”<sup>132</sup>.

“O termo *parábola* significa literalmente *projetado* ao lado de alguma coisa. É uma história ou ilustração tirada de algum caso conhecido ou comum da vida, para lançar luz sobre outro caso não muito conhecido. É uma apresentação viva e colorida da verdade. William Sanday diz: são cenas, ou histórias curtas, tiradas da natureza ou da vida de cada dia, que apresentam algum pensamento ou princípio capital que pode ser levado e aplicado ao alto nível espiritual da vida humana. H. H. Horne acrescenta: Parábola é uma comparação de fatos familiares com verdades espirituais.” Como método de ensino é praticamente idêntico à história, conquanto seja bem mais curta, para ter mais a natureza da comparação que da história. As comparações têm sido caracterizadas como parábolas em embrião<sup>133</sup>.

Encontramos cerca de um quarto das palavras de Jesus no livro de Marcos e cerca de metade no de Lucas onde e todas elas são parábolas, algumas juntam-se também as alegorias e outras ilustrações. A mais conhecida é a parábola do bom samaritano, entre outras, a da semente de mostrada, a ovelha perdida, outras sobre plantas, pessoas e animais<sup>134</sup>, portanto ilustrações tiradas da natureza. Com esse método tão eficiente o seu ensino era mais indutivo do que dedutivo<sup>135</sup>. Ou seja, o mestre conduzia quem o ouvia, a partir do conhecimento prévio conduzindo as pessoas às verdades que ele queria ensinar. Na verdade ele foi o mestre

---

<sup>131</sup> João 4:1-30. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001. Nota: no contexto da época, os samaritanos não se davam com os judeus. Jesus ao sentar-se a conversar com uma mulher deixou os discípulos perplexos pois ele ignorou por completo os padrões sociais da época.

<sup>132</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 80-81.

<sup>133</sup> *Idem, ibidem*, p. 80-81.

<sup>134</sup> O bom samaritano: Lucas 10:25-37; A ovelha perdida: Lucas 15:4-7; A moeda perdida: Lucas 15:8-10; O filho (perdido) pródigo: Lucas 15:11-32; O administrador desonesto: Lucas 16:1-8; O homem rico e Lázaro: Lucas 16:19-31; Os servos: Lucas 17:7-10; A viúva e o juiz: Lucas 18:2-5; Os talentos: Lucas 19:12-27; Os lavradores maus: Lucas 20:9-16; A roupa nova: Lucas 5:36; O vinho novo: Lucas 5:37-38; Os dois alicerces: Lucas 6:47-49; Os dois devedores: Lucas 7:41-43; O semeador: Lucas 8:5-8; A lamparina: Lucas 8:16-18; Os empregados alertas: Lucas 12:35-40; O amigo persistente: Lucas 11:5-8; O rico sem juízo: Lucas 12:16-21; O empregado fiel: Lucas 12:42-48; A figueira sem figos: Lucas 13:6-9; A figueira sem folhas: Lucas 21:29-31; A semente de mostarda: Lucas 13:18-19; O fermento: Lucas 13:20-21; Os convidados para festa de casamento: Lucas 14:7-14; A grande festa: Lucas 14:15-24; A construção duma torre: Lucas 14:28-33; O fariseu e o cobrador de impostos: Lucas 18:10-14; O retorno do proprietário: Marcos 12:1-9; A semente que cresce: Marcos 4:26-29; O joio: Mateus 13:24-30; O tesouro escondido: Mateus 13:44; A pérola: Mateus 13:45-46; A rede: Mateus 13:47-48; O empregado mal: Mateus 18:23-24; Os trabalhadores no vinhedo: Mateus 20:1-16; Os dois filhos: Mateus 21:28-31; A festa de casamento: Mateus 22:2-14; As dez virgens: Mateus 25:1-13; As ovelhas e as cabras: Mateus 25:31-36. In *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, 2001.

<sup>135</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 55.

perfeito quando usava lições objetivas, recorrendo assim a histórias ou parábolas e mesmo dramatizações. Cristo simplesmente conseguiu atrair as multidões para ouvirem as verdades do que ensinava e essas são lembradas e repetidas séculos após séculos<sup>136</sup>.

Na prática este método acontece habitualmente numa sala de aula, quando pretendemos sondar os alunos sobre os seus conhecimentos prévios que têm sobre um determinado assunto, ou sobre as suas experiências de vida, e conduzir os seus pensamentos à verdade dos factos históricos, procurando que eles relacionem a época em que vivem com a época em estudo, sempre que seja adequado. Assim, o aluno pode eventualmente contribuir com uma história, ou sempre que possível o professor deverá fazê-lo, pois para aqueles que não se sentem tão atraídos pelos factos ou argumentos, ouvir uma história é de bom agrado, apela à imaginação, e facilita o processo de memorização e associação de conteúdos. Por experiência, consegui aferir a eficácia deste método quando contei a história de um jovem rei, D. Sebastião, que tinha ido para a guerra sensivelmente com a mesma faixa etária dos alunos que lecionei. Esse jovem foi o rei D. Sebastião, poderia ter apresentado apenas factos da sua vida, mas desse modo consegui captar atenção dos alunos, e despertei o interesse da matéria programada para a aula.

Outras figuras de linguagem foram utilizadas por Jesus, como as comparações e analogias. Alguns exemplos: disse ele: "Jerusalém, Jerusalém, que matas os profetas, e apedrejas os que te são enviados! Quantas vezes quis eu ajuntar teus filhos, como uma galinha ajunta os seus pintos debaixo das suas asas, e não o quiseste"<sup>137</sup>! No caso da alegoria ou comparação sistemática, temos como exemplo quando o mestre disse: “ Eu sou a videira, vós sois as varas”<sup>138</sup>. Ou ainda a hipérbole<sup>139</sup>, quando um jovem rico recusou-se a vender tudo o que tinha para dar aos pobres. O mestre disse “que era mais fácil um camelo passar pelo fundo de uma agulha, do que um rico entrar no reino dos céus”<sup>140</sup>.

Relativamente à proporção do conteúdo que Jesus ensinava, analisemos que ele falava pouco, mas dizia muito, de forma simples, tendo ainda a preocupação de não dar uma grande quantidade de informações, mas tinha o cuidado de articular a ideia central do conhecimento. Podemos confirmar esse facto quando Jesus disse. “ ainda tenho muito que vos

---

<sup>136</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980p. 83.

<sup>137</sup> Mateus 23:37. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>138</sup> João 15:1-10. *Ibidem*.

<sup>139</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 57

<sup>140</sup> Mateus 19:24. In *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001. e J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 57.

dizer, mas vós não o podereis suportar agora”<sup>141</sup>. Porque, e corroborando com a ideia de Claudino Pillet “o mais importante é o mestre estar apto a levar a ideia central do conhecimento que deseja trabalhar (...) e precisa ir do mais simples ao mais complexo, do mais concreto ao mais abstrato. (...) é importante não dar grande quantidade de informações, mas trabalhar pela sua formação integral”<sup>142</sup>. De acordo com esta ideia, muitas vezes ouvi dos meus orientadores, que às vezes o menos é mais, pois dar muitos conteúdos não era benéfico para os alunos, porque simplesmente eles não retinham muita informação, o importante era os conteúdos científicos englobarem uma ideia geral simples e serem bem consolidados.

Jesus pretendia com o seu método de ensino estimular a liberdade de ação dos discípulos, leva-los a efetuar atividade mental de crítica, de dúvida e de agir pondo em prática os ensinamentos do mestre. O objetivo do seu discurso informal, mas intencional, era levar as pessoas a meditar no que ouviam, tirarem as suas próprias conclusões e pô-los em prática na vida terrena e construírem os valores do reino de Deus. João M. Gregory defende que uma das regras do ensino passa por: "Provoque e dirija as atividades próprias do aprendiz, e não lhe ensine aquilo que ele pode aprender por si”<sup>143</sup>. Nesta mesma linha de pensamento o professor Luther Allan Weigle incentiva o docente a aferir a prática dos alunos, se eles estão em consonância com os conhecimentos que aprenderam:

"Não é aquilo que você diz ou conta ao aluno, e, sim, aquilo que ele pensa depois de ouvir suas palavras; não é aquilo que você faz por ele, e, sim, aquilo que ele faz com as suas próprias mãos; não é a impressão, e, sim, a reação dele que determina o seu desenvolvimento. Você não pode enfiar ideias na cabeça do aluno; as suas palavras são apenas símbolos das ideias que estão em sua mente. O aluno deve interpretar tais símbolos e com isso construir as suas próprias ideias. O ensino só obtém êxito quando leva o aluno a agir”<sup>144</sup>.

J. M. Price completa essa ideia estabelecendo uma comparação exata com aquilo que Jesus fazia. O mestre conhecia bem este princípio e o aplicou, não queria que os seus discípulos e quem o ouvia, fossem meramente ouvintes, não oferecia lições prontas, mas sim provocava o povo e os discípulos para que eles obtivessem a resposta. Pois, o aluno não pode ser meramente ouvinte, e não participar enquanto o professor ensina. É necessário que a mente dele esteja sempre ativa e estimulada num movimento de três ciclos: “conhecimento intelectual, estímulo emotivo e resposta volitiva. (...) só fazendo é que aprendemos a fazer”<sup>145</sup>.

---

<sup>141</sup> João 16:12. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>142</sup> Pillet, Claudino, *Didática Geral*, s.l., s.d., 1986. Cit. por José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p.39.

<sup>143</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 48

<sup>144</sup> *Idem*, *ibidem*, p. 48.

<sup>145</sup> *Idem*, *ibidem*, p. 48.

Finalmente analisaremos a última fase dos fundamentos principais do ensino de Jesus. Como já foi mencionado, o objetivo de Jesus foi transformar a vida dos seus discípulos, sobretudo nas suas personalidades, numa transformação do interior de cada ser humano, que se refletisse no exterior com boas obras. Mas também fazer deles discípulos maduros, ou seja imitadores do mestre, que por sua vez seriam instrumentos de transformação na vida de outras pessoas, anunciando o Evangelho. Assim, cumpririam o que Cristo pediu que fizessem, após a sua ressurreição, para irem e fazerem mais discípulos<sup>146</sup>. Observemos que os discípulos eram homens incultos, rudes, sem sentimentos nobres, mas que depois de terem experienciado uma vida com Cristo mudaram completamente.

Os relatos bíblicos dos quatro evangelhos e do livro de Atos informam-nos a evolução do crescimento e maturidade que os discípulos adquiriram nessa relação pedagógica que tiveram com o mestre. Numa primeira fase eles passaram pela aprendizagem de observação e imitação, numa segunda fase ouviram e aprenderam e por último, uma terceira fase a de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, ou seja, os discípulos tiveram a incumbência de ir ensinar nas várias aldeias da Judeia.

Os discípulos eram comparados a servos, “assim temos no ensino de Jesus uma preocupação com o pensamento, com o sentimento e com a experiência”<sup>147</sup>. Podemos analisar, estando convicta que esse é o desejo de qualquer professor que os seus alunos amadureçam, sejam pessoas idóneas e cresçam em conhecimento, em sentimentos saudáveis e realizem boas práticas, bons valores cívicos na comunidade escolar, na família e na sociedade que estão inseridos, como consequência cresçam transformados nestas três componentes da personalidade do ser humano e influenciem outras vidas.

De acordo com a preocupação de Jesus, em capacitar os seus discípulos com experiência, ele enviou os discípulos dois a dois às cidades da Judeia para anunciar a mensagem o reino de Deus<sup>148</sup>. Curioso notar a ideia de um trabalho cooperativo presente no trabalho de equipa na relação do mestre com os discípulos, no qual todos trabalhavam para o mesmo fim, anunciar os princípios do Reino de Deus. Nesse trabalho de cooperação bem presente no ensino de Jesus observamos assim, a utilização do método de estágio, que segundo Imídeo Nérci consiste num “procedimento didático que tem por finalidade colocar o

---

<sup>146</sup> Mateus 28:18. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001. Em Teologia o apelo de Cristo neste texto das Escrituras é chamado a Grande Comissão, o que significa que Jesus comissionou os discípulos para irem pregar a sua mensagem a toda a terra onde eles fossem, e que chegou até aos nossos dias, por isso o judaísmo deu origem ao Cristianismo.

<sup>147</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 41.

<sup>148</sup> Lucas 10:1-24. *op. cit.*, 2001.



educando com uma atividade real da sociedade, para aquisição de experiência autêntica”<sup>149</sup>. Assim, o envio dos discípulos para irem às cidades anunciar a mensagem daquilo que Jesus ensinou, era fundamental para que adquirissem experiência. Note-se que tal procedimento gerava a autonomia dos discípulos. De salientar também, um outro aspeto muito importante nessa prática intencional de Jesus, que ele trabalhou uma metodologia de ensino defendida por Vygotsky, especificamente a chamada zona de desenvolvimento proximal, “que consiste na diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha, e o que se torna capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa mais experiente”<sup>150</sup>.

Quando os discípulos terminaram a sua missão voltavam para reunirem-se com o mestre e prestavam relatórios orais do que faziam, como consequência recebiam repreensão, quando era necessário (sim Jesus também repreendeu os seus discípulos<sup>151</sup>), supervisão e novas instruções estratégicas para continuarem a sua missão<sup>152</sup>.

### 2.3.3. Princípios avaliativos

Como referido anteriormente, o ensino de Jesus era mais informal do que formal, deste modo ele não utilizava uma avaliação formalizada. No entanto, podemos analisar uma postura avaliativa incentivada através do ensino reflexivo, “um juízo de valor sobre a realidade, para aceitar ou transformar o objeto avaliado”<sup>153</sup>. Pois, o conhecimento cristão é valorativo, uma vez que desenvolvia nos discípulos uma atitude crítica no interior de cada um, e nas ações que praticavam em conformidade ou não com o que ele aprendiam e observavam do mestre. Assim, o ensino de Jesus tinha o impacto de os discípulos autoavaliarem-se, e aferirem as mudanças vividas, ou não, de acordo com os princípios apresentados por ele. Portanto, a avaliação aparece na metodologia de Jesus não como um “instrumento”, mas como “princípio avaliativo”<sup>154</sup>. Nesta relação de aprendizagem é evidente que não era só Jesus que avaliava, os próprios discípulos o faziam individualmente e no papel de grupo.

Destaca-se um princípio avaliativo no ensino do mestre, avaliar a confiabilidade do ensino de alguém através da observação das suas atitudes. Quando por exemplo, Jesus deixou claro que os discípulos deviam ter cuidado e resguardarem-se dos falsos mestres. Mas como

---

<sup>149</sup> Imídeo Nérici Metodologia do Ensino; uma introdução, 1992. Cit. José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 41

<sup>150</sup> Inês Borges, *Educação e personalidade: a dimensão socio-histórica da educação cristã*, s.l., s.e, 2002. Cit. por José Cruz, *ibidem*, p. 41

<sup>151</sup> Lucas 10, 17-19. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>152</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p. 37.

<sup>153</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 42.

<sup>154</sup> *Idem, ibidem*, p. 42.

identificar tais pessoas? O mestre deixou uma recomendação preciosa “ se conhece a árvore pelos frutos”<sup>155</sup>. Neste contexto, Jesus referia-se aos fariseus quando ensinavam a lei de Moisés conforme lhes convinha, para benefício próprio. Assim, Jesus aconselhou os discípulos a observarem os comportamentos e ações dos mestres da lei, de forma a perceberem o seu carácter. Só depois deste tipo de avaliação deveriam ou não dar credibilidade aos seus ensinamentos e concluir se eram pessoas dignas de confiança<sup>156</sup>.

Como educadores estamos expostos a sermos inevitavelmente também avaliados pelas nossas atitudes, através da observação dos alunos e naturalmente de toda a comunidade escolar. Evidente que temos que ser exemplo num carácter irrepreensível, sermos boas “árvores que dão bons frutos”.

Como analisado anteriormente, Jesus usava o método expositivo interrogatório, assim inquiria os discípulos para verificar se eles compreendiam o que ensinava e o que pensavam sobre o mestre. Logo, depreende-se através dos textos bíblicos, que Jesus avaliava quando indagava os discípulos, e assim podia perceber também as suas experiências e opiniões.

Noutras alturas, o mestre antes de começar a sua explanação fazia um “diagnóstico dos conhecimentos do seu interlocutor”<sup>157</sup>. À semelhança daquilo que é realizado pelo professor no início de uma aula, ou seja um ativação de conhecimentos sobre determinado assunto. Esta foi uma metodologia muito utilizada na prática profissional.

Vejam os outros métodos de avaliação voltados para o interior do ser humano, a autoavaliação e a autocrítica, também presente no ensino de Jesus. Temos o exemplo do relato bíblico de João 8, o autor conta-nos a história de uma mulher adúltera, que foi trazida a Jesus para ser julgada por ele e segundo a lei de Moisés deveria ser apedrejada. Os sacerdotes indagaram Jesus perguntando-lhe se ele estava de acordo que tal ato fosse feito. Jesus sabiamente os fez pensar não só a eles, mas toda a população que os assistia, e disse “ aquele que de entre vós nunca pecou que atire a primeira pedra”<sup>158</sup>.

Depois desta argumentação seguiu-se um momento em que todos os presentes foram convidados a autoavaliarem-se, a serem críticos de si mesmo, e um após outro “ quando ouviram isto, saíram um a um, a começar pelos mais velhos até aos últimos”<sup>159</sup>. Assim, todos autoanalisaram-se e desistiram de apedrejar a mulher, pois também eles eram pecadores de

---

<sup>155</sup> Mateus 7:15-16. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

<sup>156</sup> José Cruz, *A relação entre Cristianismo e Educação*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, p. 42.

<sup>157</sup> Idem, *ibidem*, 2013, p. 42. Mateus 7:15-16/Lucas 10:25-26. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, 2001.

<sup>158</sup> João 8:7. *ibidem*.

<sup>159</sup> João 8:9. *ibidem*.

acordo com a lei de Moisés. Jesus não a condenou, perdoou-lhe e deu-lhe a oportunidade de se arrepender e mudar a sua conduta: “Ninguém te condenou? (...) Nem eu, também, te condeno; vai e não peques mais”<sup>160</sup>. Estas palavras do mestre apelam ao confronto de analisarmos a nossa própria consciência: como nos temos comportado, agido e pensado. Estaremos nós em condições de condenar o nosso semelhante? Pois todo o ser humano tem dentro de si discernimento do bem e do mal, e se formos genuínos connosco e com os outros, percebemos que não estamos em condições de condenar ninguém, pois todos falhamos e podemos nos arrepender.

Jesus como mestre sábio que era, não impunha os seus ensinamentos, mas conduzia as pessoas a pensarem, a chegarem às suas próprias conclusões e a autoavaliarem-se. Ele usou recursos simples, como analisamos, com grande agilidade verbal e maestria, pois a sua forma de ensinar era extremamente cativante utilizando uma linguagem acessível, para que até os doutores da lei, embora a maioria o rejeitasse, também aprenderam com ele e ficavam perplexos com a arte que ele tinha de comunicar. Sobretudo nessa classe religiosa, a presença de Jesus os confrontava sistematicamente, para levá-los a mudar e avaliarem constantemente as suas práticas.

O mestre não impunha que ninguém o seguisse, cabia a cada um escolher. Mas quem escolhesse pôr em prática os seus ensinamentos, teria que ser inevitavelmente transformado no seu interior, aplicar os princípios avaliativos ensinados e como resultado existia uma mudança de vida.

Os seus discípulos e todos aqueles que tiveram contato direto na praxis de Jesus mostraram provas convictas de fé, que o seu ensino os transformou e os fez perseverar no meio da perseguição. Porque quanto mais eram perseguidos pelas autoridades romanas, mais os seus seguidores persistiam em fé, na missão de ir e pregar o evangelho do reino a todos. A coragem e a fé desses mártires e de tantos outros foram o meio pela qual Deus operou, para que o Cristianismo chegasse aos nossos dias, influenciando a história, o ensino, a cultura, a arte e a vida das pessoas que acreditaram e acreditam nele. Jesus Cristo até no auge do seu sofrimento de flagelação e crucificação foi um mestre e exemplo para os seus discípulos.

---

<sup>160</sup> João 8:10-11. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

### 3. O Movimento da Escola Moderna português: uma renovação pedagógica

Em conformidade com o enquadramento teórico deste relatório, o segundo objeto de estudo temático escolhido foi a história de um Movimento, com o objetivo de o compararmos com o tema exposto anteriormente. Como em qualquer pesquisa, torna-se necessário delimitar a investigação, muito mais justificável neste caso, por ser um tema muito abrangente. A sua história ainda está a ser edificada em pleno século XXI, como um marco de renovação, ou alternativa pedagógica, se quisermos, na área da educação contemporânea.

Ao longo dos últimos anos, a ideia geral da relevância histórica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), assim designado, e em particular os pensamentos teóricos de Sérgio Niza têm sido objeto de estudos e de divulgação de dezenas de conferências, teses e dissertações apresentadas nas Universidades Europeias<sup>161</sup>.

Assim, perante a abrangência da temática procurou-se apresentar uma breve contextualização de quais foram as raízes que estiveram na génese do movimento? Quem foram os precursores que estiveram na origem da constituição dessa obra pedagógica? Como este surgiu no contexto português? Quais foram os modelos educacionais apropriados para a implementação de um modelo pedagógico singular? Como caracterizar e descrever o modelo de trabalho defendido e implementado na instituição escolar na atualidade? Estas foram algumas das questões levantadas na linha da investigação que se fazia curiosa, numa temática tão vasta e marcante no contexto da educação e na pedagogia em Portugal.

Na linha da frente, Sérgio Niza é o notável pedagogo português que ajudou a formar o Movimento em 1966, o qual tem sido a principal figura de destaque. Como refere António da Nóvoa, “a sua vida é inseparável do mais importante e emblemático movimento pedagógico português”<sup>162</sup>.

O percurso biográfico e as ideias notáveis de Sérgio Niza tornaram-se conhecidos, sobretudo pelo conjunto de narrativas registadas pelo próprio autor, escritas ao longo de quase meio século, deixando assim uma obra memorável e riquíssima do seu património intelectual, intitulada *Sérgio Niza, escritos sobre educação*<sup>163</sup>. Assim, entre outras fontes, a pesquisa centrou-se na leitura desta obra única e fundamental para responder às perguntas do objeto de estudo.

Portanto, é imperativo começarmos por abordar, de forma sucinta, a biografia desta figura inspiradora da pedagogia portuguesa e as suas ideias de destaque, veiculadas

<sup>161</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 776.

<sup>162</sup> António Nóvoa, In *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 17.

<sup>163</sup> Sérgio Niza, *ibidem*, 2012, p. 15-17.

especialmente em Escola Moderna. Por conseguinte, ficaremos a compreender e a conhecer a génese da história do Movimento e posteriormente a sua consolidação e difusão, as teorias educacionais das quais o MEM se apropriou, que refletem o modelo de formação e modelo pedagógico.

### **3.1. A génese do Movimento inseparável da figura de referência: Sérgio Niza**

“Ou a nossa escola é, por aspiração, por esforço, uma construção permanente de ética e democracia, ou não teremos nunca uma democracia. É este o caminho que perseguimos: caminho duro, perturbante para muitos. Por isso muitos desistem, porque não querem ter tanto trabalho com uma profissão que é tão dura, tão violenta. Para nós, ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. Daí esta exigência que nos impomos.” Sérgio Niza<sup>164</sup>

Os anos 60 marcam um período difícil na história de Portugal, estamos ainda num contexto de Estado Novo, com a guerra colonial a decorrer em Africa, que se arrastou até á Revolução do 25 de Abril de 1974. Período esse, como analisaremos pela história de vida de Sérgio Niza, foi determinante na tomada de consciência das opções políticas que defendeu e na ação educativa que protagonizou. Assim, foi nesse contexto que nasceu a génese do Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo indissociável da história de vida de Sérgio Niza e de um grupo de educadores do ensino privado e especializado que queriam romper com uma pedagogia ditatorial e fechada a novas práticas educativas. Esse grupo de pessoas uniram-se, de forma oculta ao regime, num esforço de construir e dinamizar novas páticas educativas com vista a uma renovação pedagógica<sup>165</sup>.

Porque a vida deste emblemático pedagogo português do século XX está associada à construção do MEM? Porque Sérgio Niza tornou-se memorável pela sua ação, que permitiu reconstruir a profissão de docente. Profissão essa que foi sendo renovada por ele conquistando passo a passo uma herança da educação escolar, sendo essa recusada pela longa ditadura de Salazar. No entanto, essa herança triunfou apesar do contexto político da época e deixou um legado herdado da Escola Nova, revolucionado numa vertente educacional de escola moderna transportada com outros moldes para a contemporaneidade. Atualmente, temos um património pedagógico único no sistema educativo português do século XX e XXI como resultado do

---

<sup>164</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 17

<sup>165</sup> Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrada, Sérgio Niza e a autoformação cooperada: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM, *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p. 166.

trabalho de Sérgio Niza e de um conjunto de uma nova geração de professores que punham em prática experiências inovadoras, em oposição ao regime<sup>166</sup>.

O professor António Novoa descreve o amigo de longa data com muita honra: “Sérgio Niza é a presença mais constante, mais coerente e inspiradora da pedagogia portuguesa nos últimos cinquenta anos. Entre o início dos anos 60 e os dias de hoje, a sua palavra, isto é, a sua ação, tem promovido ideias e encontros que marcam as nossas histórias, pessoais e coletivas”<sup>167</sup>.

Sérgio Niza nasceu em Campo Maior em 1940, em plena governação do Estado Novo e no contexto internacional da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial. Descendente de uma família abastada, inicia os seus estudos no Liceu Francês Charles Lepierre, em Lisboa, local de refúgio para os professores que se opunham ao regime salazarista. Niza foi aluno de Rui Grácio, um professor que viria a marcar a sua trajetória e com quem veio, anos mais tarde, a trabalhar. Rui Grácio foi discípulo de António Sérgio, um homem ilustre da pedagogia e da política portuguesa, que frequentou o Instituto Jean-Jacques Rousseau e que esteve ligado à liga internacional para a Educação Nova em Portugal, debatia-se pois por uma renovação pedagógica. Com esta base de influência, o seu mestre influenciou-o a desenvolver um pensamento crítico e autónomo, bem como a importância de uma atitude cívica de referência. Para além disso, fez-lhe acreditar que “a escola era um lugar possível, isto é, que poderia investi-la como espaço de liberdade e de crescimento”<sup>168</sup>.

Em 1958, Sérgio Niza marcado pelo testemunho profissional do seu mestre e procurando aprofundar o que viria a ser a sua profissão, lê a obra do professor e poeta Sebastião da Gama, o *Diário*. Uma obra que retrata a experiência de um jovem professor numa linha incisiva na prática de uma pedagogia do amor, (ainda que de uma forma um pouco utópica) e que constituiu a partir dos anos 50, uma inspiração para muitos professores que queriam formas diferentes de trabalhar e relacionarem-se com os seus alunos<sup>169</sup>. Assim, a sua ida para o magistério “foi uma opção romântica”<sup>170</sup>, causada pela inspiração da leitura dessa obra. Com base neste pressuposto, em 1961, Sérgio Niza decidiu frequentar a escola do Magistério Primário de Évora, onde formou-se como professor do ensino primário. Na escola do Magistério associou-se com os amigos e criou uma espécie de espaço cultural, pois

---

<sup>166</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 686.

<sup>167</sup> *Idem, ibidem*, p. 17.

<sup>168</sup> *Idem, ibidem*, p. 685.

<sup>169</sup> Joaquim Pintasilgo e Alda Namora de Andrada, Sérgio Niza e a autoformação cooperada: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM, *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p. 168.

<sup>170</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 423.

interessava-se desde a sua mocidade pela poesia, a pintura e o teatro, como alternativa à escola, lugar onde gostava pouco de estar. Facto que não deixa de ser curioso e um paradoxo, de certo modo, viria ele a ligar a sua vida, posteriormente, à escola como docente! Este ato associativista incomodou as classes políticas da sua terra e alguém fez queixa desta organização cultural à PIDE<sup>171</sup>, ficando Sérgio Niza desde esse tempo na mira do regime.

No ano de 1963/64 ainda na região, foi professor numa escola primária masculina no Rossio, onde sobre as aprendizagens do seu professor de liceu e as ideias cooperativas, inspiradas no livro de *Educação Cívica* de António Sérgio, ensaiou com os seus alunos a implementação de município escolar. No ano seguinte, 1964/1965 tentou concorrer mas foi proibido de lecionar em escolas públicas pelo regime, por ensinar uma pedagogia paralela: com a influência dos pedagogos da Educação Nova, defendia toda a formação livre e autónoma dos alunos, eram essas ideias completamente contrários as práticas ditatoriais tradicionalistas, enraizada numa ideologia católica conservadora. Sérgio Niza regressa a Lisboa reencontra o seu professor Rui Canário e é convidado para trabalhar com o mestre, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian. No entanto, como resultado das suas saudades de voltar a ensinar, Rui Canário consegue uma colocação no colégio Moderno, onde é de novo impedido de lecionar<sup>172</sup>.

Ainda em 1965, continua a trabalhar em parceria com Rui Grácio, num projeto novo em cursos de formação continua (aperfeiçoamento profissional), no Sindicato Nacional de Professores do Ensino particular, CIP, da Fundação Calouste Gulbenkian. Instituição essa que conseguia ter alguma autonomia de trabalho, embora controlada pelo governo.

Em ambos os projetos, Sérgio Niza estabeleceu contactos com um grupo de professores com os quais veio a formar. Assim, em Fevereiro de 1965, coordenou um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica vinculado no Sindicato, dando continuidade aos cursos de aperfeiçoamento aí desenvolvidos por Rui Grácio, onde encontramos algumas das origens do MEM<sup>173</sup>.

Ainda em 1965, em Outubro, Sérgio Niza tornou-se professor do Centro Infantil Helen Keller: uma organização cooperativa criada em 1955, que funcionava às margens da pedagogia oficial, onde um grupo de educadores e de médicos, que procuraram ensaiar um

---

<sup>171</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 115 e 685.

<sup>172</sup> *Idem, Ibidem*, 2012, p. 117 e 687.

<sup>173</sup> Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrada, Sérgio Niza e a autoformação cooperada: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM, *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p.166.

projeto pioneiro de integração escolar para crianças que viam, normovisuais, com crianças cegas e amblíopes. “Foi um deslumbramento”<sup>174</sup>!

No Centro Helen Keller, Niza conhece João dos Santos, um importante psicanalista com uma prática de renovação pedagógica, tendo trabalhado com Henri Wallon, sendo uma referência importante para várias gerações de educadores portugueses. O grupo foi dirigido inicialmente por Maria Amália Borges, (Sérgio Niza chegou num período de transição de direção) que teve um tempo exilada no Canadá, onde veio a redescobrir a pedagogia de Freinet, e traz importantes contributos para a educação, mostrando que uma escola sem exclusões era possível<sup>175</sup>. Esta professora tinha começado na sua casa “uma pequena escola”, mas não pôde dar continuidade ao esse projeto de ensino privado, por falta de autorização oficial, passando a fundar uma educação pelo trabalho, no Centro, utilizando as técnicas de Freinet. Depois a direção passou para Ana Maria Bénard da Costa, que saiu poucos meses depois de tomar posse do cargo, para o Liceu Passos Manuel, para trabalhar com crianças cegas. Mais tarde em 1966, o trabalho pedagógico e formativo desenvolveu-se passando para a então diretora pedagógica, Rosalina Gomes de Almeida<sup>176</sup>.

Sérgio Niza recorda que com a entrada no Centro Helen Keller, teve uma experiência pedagógica maravilhosa, com condições de trabalho excepcionais, conjugadas com o seu passado em Évora. Logo, encontrou neste centro uma experiência cooperativa e condições para poder transmitir e aplicar ao Grupo de Promoção Pedagógica a necessidade de criarem uma instituição de professores “onde redescobrissemos permanentemente as nossas práticas, para fazer avançar e construir uma cultura pedagógica”<sup>177</sup>. O foco de trabalho deste grupo foi o de criar condições de reunir pessoas permitindo que elas ensinassem, se formassem umas às outras, partilhando o trabalho em comum e aprendendo. Sérgio Niza afirma: “esta é a ideia básica do movimento da Escola Moderna, este princípio da autoformação cooperada, que vim a poder desenvolver mais tarde”<sup>178</sup>.

Maio de 1966 marca um novo tempo, é o ano de uma viragem fundamental na história de vida de Sérgio Niza e do grupo de professores com quem trabalhava. Ele vai com Rosalina Gomes de Almeida ao Congresso da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna Francesa, (FIMEM), em Perpignan, na França.

---

<sup>174</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 118.

<sup>175</sup> *Idem, ibidem*, p. 687.

<sup>176</sup> *Idem, ibidem*, p. 165.

<sup>177</sup> *Idem, ibidem*, p. 116.

<sup>178</sup> *Idem, ibidem*, p. 118.



No ano letivo de 1966/67, Sérgio Niza foi como bolsheiro da Fundação Calouste Gulbenkian para Paris, onde teve formação no Instituto Pedagógico Nacional durante oito meses, o que lhe permitiu conhecer melhor a pedagogia Freinet. Onde veio a trabalhar no âmbito da Sociologia da Educação<sup>179</sup>.

No verão de 1967, vem de férias a Portugal e começa a trabalhar no Centro de Observação e Orientação Médico- Pedagógica (COMP), em Lisboa. Essa foi uma experiência institucional ligada ao ensino e à integração educativa e social de crianças em desvantagem (com deficiências ou inadaptadas). Era uma equipa de professores, psiquiatras e de psicólogos, sendo uma experiência pedagógica onde colocavam em prática soluções socioeducativas. No entanto, regressa a França para terminar a sua formação, mas quando quis regressar a Portugal foi impedido face às questões políticas envolvidas. Niza só regressa ao seu país no final de 1969, durante o governo de Marcelo Caetano. Retoma o trabalho no COMP e em 1973, assume a direção do serviço de educação terapêutica, em A-da-Beja, local onde passou a ser a sede<sup>180</sup>. Nesta instituição dá o seu contributo na educação terapêutica o que confere-lhe uma maior consistência após a revolução de 1974, e que desenvolveu-se até 1990, constituindo “o segundo grande eixo estruturante do percurso e da reflexão de Sérgio Niza”<sup>181</sup>.

Niza desenvolvia duas linhas de trabalho, uma no COMP e em simultâneo dava continuidade à formação no Centro de Formação e aperfeiçoamento; o que designava-se de formação, “pedagogia ativa” aos estágios, e também em coincidente com a sua equipa trabalhava com os professores que aderiam ao Movimento, uma espécie de ensaio, pois a realização dos encontros era clandestina<sup>182</sup>. Sérgio Niza tem assim sob a sua responsabilidade dois projetos, a educação em A-da-Beja, e o Movimento da Escola Moderna, mantendo sempre o foco na formação dos profissionais de educação.

António Nóvoa constata que na sua evolução de experiência profissional, e pelas suas características, Niza afastou-se progressivamente das “pedagogias especiais para afirmar a existência de uma única pedagogia capaz de responder às necessidades dos diferentes grupos e pessoas, definiu uma evolução teórica e prática que marcou fortemente o conjunto do tecido educativo português”<sup>183</sup>.

---

<sup>179</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 119.

<sup>180</sup> *Idem, ibidem*, p. 120.

<sup>181</sup> *Idem, ibidem*, p. 688.

<sup>182</sup> *Idem, ibidem*, p. 120.

<sup>183</sup> *Idem, ibidem*, p. 688.

Assim, após o 25 de Abril de 1974 reergueu o Movimento de autoformação em Portugal ganhando maior expressão, pois o grupo de trabalho estava sedento de liberdade e de partilhar com as escolas públicas a experiência que vinham a acumular.

Sérgio Niza e o seu grupo de trabalho multiplicam esforços para conseguir uma formação que pressupunha uma reflexão sobre as experiências individuais e a sua partilha dentro de um enquadramento coletivo, político em que “queriam fazer nascer em lugres improváveis escolas<sup>184</sup>” e abriram espaços de discussão como lugar por excelência do desenvolvimento pessoal e profissional. A sua marca na pedagogia pode ler-se à luz desta reflexão, na qual investe o máximo das suas energias e das suas convicções:

“A formação sistemática e permanente dos professores, a partir de uma lógica de autoformação cooperada, se possível no seio das suas equipas ou dos seus grupos dotados de uma certa continuidade, constitui o meu interesse prioritário. Uma outra das minhas preocupações é assegurar o sucesso dos alunos nas aprendizagens, assim como o seu prazer na vivência do quotidiano escolar. Finalmente é preciso dizer que a não segregação das crianças portadoras de incapacidades ou em desvantagem social, através de políticas de integração educativa e social, representa uma obsessão permanente do meu trabalho”<sup>185</sup>.

Em 1977, integrou um grupo de redação do Projeto Pedagógico para a criação das Escolas Superiores de Educação. Em 1979, coordenou as comissões de redação do Programa do Ensino Primário e o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Nos anos 80, o trabalho de Sérgio Niza teve uma divulgação importante nos Estados Unidos da América, onde o seu modelo pedagógico é o objeto de estudo e interesse de investigadores americanos, em especial pela forma como ele constrói as práticas escolares com um conjunto de princípios e valores teóricos. Nessa época, a sua notoriedade foi assim evidente, mas também as mudanças nas ciências da educação em Portugal foram propícias à investigação e a uma reflexão pedagógica mais acentuada, que permitiu a divulgação do seu trabalho<sup>186</sup>.

Em 1996, Sérgio Niza fez uma especialização e pós-graduação em Psicologia da Educação, compreensível pela evolução do Movimento, com o foco de aprofundar e “de acompanhar de forma crítica a evolução do universo científico em educação”<sup>187</sup>. Assumindo posteriormente, funções de professor de Psicologia (1982 a 2010) em diversas universidades e

---

<sup>184</sup> Sérgio Niza, 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 3,6ª série (2015), p. 8.

<sup>185</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 689.

<sup>186</sup> *Idem, ibidem*, p. 689.

<sup>187</sup> *Idem, ibidem*, p. 689.

ocupou igualmente funções de supervisão em instituições do ministério da educação, prosseguindo com a formação de professores, não só no país, como no estrangeiro. Com todo o mérito, em 2005, foi distinguido com o grau de Grande Oficial da Ordem da Instrução Pública. E também em 2015, recebeu o doutoramento *Honoris Causa* pela Universidade de Lisboa<sup>188</sup>.

Recorrendo uma vez mais à opinião de António Nóvoa que caracteriza o amigo como uma pessoa que não esquece as pessoas que o ajudaram a ser a pessoa e o pedagogo que se formou, refere que “a sua vida é também a trajetória de uma geração que orientou a educação na passagem da ditadura para a democracia. E, no entanto, Sérgio Niza fez o seu próprio caminho, marcado por uma singularidade e uma obstinação que o distinguem na pedagogia portuguesa”<sup>189</sup>.

Sérgio Niza é um homem corajoso e defensor da pedagogia e em particular, da educação pública. Um homem com uma visão “crítica incontestável”, que continua a levar-nos a refletir nas intervenções que tem na sociedade académica e da vida pública. Na Universidade de Évora em Abril de 2013, foi realizada uma homenagem ao professor. Nessa conferência intitulada *Sérgio Niza, pedagogo e cidadão*, podemos constatar a forma surpreendente como se pronunciou, através destas palavras: “É preciso resgatar a Pedagogia e eu estou cá para isso. Porque nos enganámos quando pensámos que ela não valia nada. E com o resgate da Pedagogia hão-de regressar os pedagogos. Não os vendilhões, não os pseudo-pedagogos empresariais; uma espécie de uma pedagogia de negócios ou de um ser para o lucro que começa a invadir as escolas públicas, porque as privadas já são deles, que traiçoeiramente transforma agora esses empresários numa espécie de educadores do povo, em promotores da inclusão. Até quando a nossa paciência”<sup>190</sup>? De facto, esta é a realidade do contexto educativo português, que precisa de homens como Sérgio Niza para que a educação contemporânea seja livre e verdadeira.

Nesse mesmo colóquio, Sérgio Niza fez uma avaliação das quatro décadas após a Revolução dos Cravos, que permitiu Portugal “retomar o trilho democrático, onde ele consegue ver positivamente as conquistas “macro-históricas” decorridas no campo educacional, mas simultaneamente reconhece uma licenciosa seletividade escolar, expressa na pouca efetividade das aprendizagens que aí tomam lugar”. Mesmo tendo em mente que se

---

<sup>188</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 690.

<sup>189</sup> *Idem, ibidem*, p. 689.

<sup>190</sup> *Idem, ibidem*, p. 797.

trata de um processo de mudança cultural que leva um tempo indefinido para se concretizar, mas fica um sentimento de insuficiência para uma geração de pedagogos contemporâneos”<sup>191</sup>.

O que Sérgio Niza defende é uma aprendizagem cooperativa através de trocas no diálogo, numa comunidade de práticas. “Só a partir de uma assumida socialização nos usos culturais da profissão docente é que será possível avançar com processos para superar as aprendizagens espontâneas adquiridas pelos professores nas suas vivências, de como os próprios professores ensinavam, quando eles ainda eram alunos, para que possam, entretanto, vir a proceder a uma renovação criativa e continuada da cultura profissional. A urgente e inevitável renovação da cultura profissional dos docentes implicará, necessariamente, um trabalho de luto sobre o passado social e cultural da profissão, que está cauterizado na identidade de cada professor. A construção de alternativas culturais para a profissão pode constituir uma relevante missão das comunidades de práticas”<sup>192</sup>.

Termino esta contextualização dos antecedentes do Movimento, onde a semente começou a germinar, que como foi referido, a história de vida deste notável pedagogo português é inseparável da história do Movimento. Termino assim como comecei, com António Nóvoa a expressar a sua profunda admiração pelo colega e amigo. “Nestes 50 anos, Sérgio Niza tem-se batido pela transformação da instituição escolar, por uma escola de todos que permita a cada um ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”<sup>193</sup>.

### **3.2. A história do Movimento: consolidação e difusão**

Como constatamos, os anos 60 marcaram o início da profissionalização de Sérgio Niza, assim como, foi nesse período que nascia o MEM, num tempo de ditadura onde não existia a liberdade associativista. Mas graças a um grupo de educadores audaciosos, que se organizaram num esforço de renovação pedagógica, conseguiram romper com as práticas educacionais de um regime ditatorial.

Quando Sérgio Niza foi impedido de lecionar, tanto no ensino público, como no ensino privado, como consequência da apertada vigilância por parte da PIDE, aparentemente pareciam ser obstáculos que condicionaria a sua vida profissional. No entanto, “essa

---

<sup>191</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 795.

<sup>192</sup> *Idem, ibidem*, p. 600,601.

<sup>193</sup> *Idem, ibidem*, p.11.

perseguição incompreensível”<sup>194</sup>, tinha um propósito maior, e determinante para que nascesse a semente do que viria a ser o MEM.

A criação do Movimento assenta em três momentos de ação educativa e formativa convergentes. Assim em primeiro lugar, a criação de um município escolar (proposta de Educação cívica de António Sérgio) implementado por Sérgio Niza na escola primária de Évora, onde lecionou.

Um segundo momento, decisivo, foi a sua vinda forçada para Lisboa, que proporcionou o reencontro com o seu antigo professor do colégio Francês, Rui Grácio, permitindo colaborar na formação dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores do ensino particular, em 1965, onde foram reunidas as condições de relacionamentos e aprendizagens para a criação e constituição de um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, (GTPP) tendo como figuras de referência Rui Grácio, João dos Santos e Maria Amélia Borges.

Posteriormente, nesse mesmo ano, um terceiro momento marcado pela experiência de trabalho coletivo desses educadores, no Centro Helen Keller (integração de crianças deficientes visuais), que se uniram e puseram em prática as técnicas de Freinet. Esta junção coletiva de conhecimentos e práticas inovadoras foi decisiva para a criação do Movimento no nosso país<sup>195</sup>. A operacionalização das técnicas era feita através de estágios de formação de professores, organizados para esse fim, designados de Métodos e Técnicas de Pedagogia Ativa. Na prática era uma troca de experiências entre os participantes e o relato de práticas com contribuição de ideias, com objetivo de melhorar o trabalho pedagógico. Ou seja, iniciou-se assim os primeiros ensaios do que mais tarde o Movimento designou de autoformação cooperada<sup>196</sup>.

No ano seguinte, 1966, é o ano de uma viragem fundamental na história da educação contemporânea, o grupo de trabalho vinculado no Sindicato cresceu com Rosalina Gomes de Almeida. Ela e Sérgio Niza vão ao Congresso da Escola Moderna Francesa, em Perpignan, onde estabeleceram a ligação com a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), fundada por Freinet e com a intenção de o conhecerem. Deste encontro resulta um compromisso e a responsabilidade de dinamizar o Grupo de Trabalho vinculado ao sindicato nacional de professores e ficam como membros observadores (o grupo ficou filiado à federação); com a possibilidade de vir a criar um Movimento em Portugal, uma vez que à

---

<sup>194</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 118.

<sup>195</sup> *Idem, ibidem*, 2012, p. 190.

<sup>196</sup> Filomena Serralha, Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 35, 5ª série, (2019), p. 18.

data não existiam condições políticas para o fazer<sup>197</sup>. Na época pensaram que podiam ter algum respaldo de defesa no estrangeiro, caso acontecesse alguma situação menos favorável, por circunstâncias políticas, assim tinham quem os defendesse fora de Portugal e foi sem dúvida um estímulo para o desenvolvimento do taralho do Movimento português<sup>198</sup>.

Nesse ano Freinet encontrava-se doente, não participou do Congresso e infelizmente Niza e Rosalina não o conheceram conforme gostariam, e ele veio a morrer nesse mesmo ano, meses mais tarde<sup>199</sup>. O Movimento português continuou a acompanhar a Federação “mas nunca fomos, como se dizia na altura, muito *freinéticos*”. A ligação ao MEM francês era sobretudo de forma a criarem a possibilidade de os professores se organizarem e conseguirem ganhar poder em conjunto e formarem-se uns aos outros, para poderem refletir e desenvolverem as suas práticas. Esta é a ideia inicial do Movimento e que se tem mantido sempre até aos dias de hoje, comparativamente com a expectativa do Freinet era inversa, pois ele criou um conjunto de técnicas que aperfeiçoassem e melhorassem a escola<sup>200</sup>.

No entanto, apropriaram-se das suas ideias e começaram um processo de organização associativa, num esforço vital de desenvolvimento pessoal e profissional de implementação de práticas escolares inovadoras, praticadas no Centro Helen Keller, que difundiam-se para outras escolas privadas e especiais, onde o Estado não supervisionava tanto<sup>201</sup>. Foram esses educadores que “inspiraram ou ajudaram a dinamizar um conjunto de experiências escolares alternativas (Centro Helen Keller, Jardim Infantil Pestalozzi, Colégio Eduardo Claparède, entre outras) para além de procurarem, igualmente, pôr em prática novas conceções relativas à formação de professores, à proteção da criança ou à educação especial. Os referidos educadores acabaram por ser decisivos no que diz respeito à receção e difusão de um conjunto de ideias inovadoras que circulavam internacionalmente e à tentativa de promover a sua concretização, de forma criativa, no nosso país de modo a contribuírem, por essa via, para a concretização futura de uma sociedade democrática”<sup>202</sup>.

Portanto, desde os anos 60, o MEM é o único grupo estruturado de professores que subsiste e que mobiliza associados em todo o país. Assim, o compromisso de reerguer o

---

<sup>197</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 119.

<sup>198</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 800.

<sup>199</sup> *Idem, ibidem*, 2013, p. 800.

<sup>200</sup> Sérgio Niza, Editorial, 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 3,6ª série (2015), p. 7.

<sup>201</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 119.

<sup>202</sup> Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrada, Sérgio Niza e a autoformação cooperada: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM, *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p. 166.

movimento de autoformação em Portugal ganha maior expressão, em Abril de 1974, pois o grupo de trabalho estava sedento de liberdade e de partilhar com as escolas públicas a experiência que vinham a consolidar.

O grupo de trabalho uniu esforços ao longo de uma década, e sem dúvida a Revolução do 25 de Abril foi o passo de liberdade que precisavam: estavam criadas as condições favoráveis para a institucionalização, com sede própria, do Movimento português, que veio a ter a sua formalização jurídica como associação só em 1976.

O MEM instituiu-se como um conjunto de professores, sobretudo de colégios particulares e de escolas de ensino especializado, que tinham diversas práticas educativas, o que historicamente “é designado por escolas novas, em particular em regime de internato, e a pedagogia ativa pensada para as escolas públicas, as escolas ativas descritas por Adolphe Ferrière”<sup>203</sup>. Este grupo de professores começou a delinear alguns objetivos e adotou, de forma mais determinada, pelos relacionamentos estabelecidos, as técnicas de Freinet, que surgiram na prática no Centro Infantil Helen Keller, sobretudo nos anos iniciais da década de 70.

O grupo de trabalho MEM dispunha de um património de práticas educativas prontas para serem implementadas em escolas públicas, sendo alargado os seus associados e também aos professores do ensino oficial. Começa um trabalho de divulgação, formação e sensibilização em diferentes pontos do país, pelas escolas que associaram-se ao Movimento. Assim, formou-se uma rede de núcleos regionais que “suporta a tensão das consolidações e as pressões políticas das organizações em processo de consolidação e de expansão do seu poder”,<sup>204</sup>.

Em 1975, o Movimento entra em conflito com a FIMEM, perante o carácter revolucionário da Carta Pedagógica que assumia-se numa perspetiva sociocentrada da ação pedagógica – em que o grupo assume um papel central - e entrava em confronto com a carta de Pau (França, 1968), que era marcadamente pedocêntrica - Escola Nova, onde a criança estava no centro da aprendizagem. O MEM foi mantendo o contacto e contribuiu para o trabalho desenvolvido nos encontros internacionais, mas nos anos 90 separaram-se da Federação<sup>205</sup>.

Ainda no ano de 1976 foi realizado o 1º Encontro Nacional, na Escola da Voz do Operário, em Lisboa. Acontecimento esse que teve uma grande projeção e marca a década de

---

<sup>203</sup> Sérgio, Niza, O Movimento da Escola Moderna Hoje, 2016, p. 12.

<sup>204</sup> *Idem, ibidem*, 2016, p. 12.

<sup>205</sup> Sérgio Niza, Editorial, 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 3,6ª série (2015), p.9.

70, efetivando a expansão e consolidação do Movimento, pois foi notório o seu crescimento através de várias atividades de divulgação, como ações de animação pedagógica e encontros de sensibilização, decorrentes também das alterações no regime político em Portugal<sup>206</sup>.

Em 1978, Sérgio Niza dirige a primeira publicação da revista do Movimento da Escola Moderna, que tinha e tem como o objetivo divulgar as experiências educativas entre os seus sócios. Esta publicação tem a periodicidade de três números por ano. A revista do Movimento assume um papel importante como meio de comunicação da pedagogia moderna portuguesa. Mas para além disso foram criados Encontros Nacionais, que proporcionam a partilha de experiências e reflexão, e definem as linhas orientadoras da pedagogia. Estes encontros tiveram posteriormente a designação de Congressos<sup>207</sup>.

Até 1978, os sócios do MEM apenas compreendia educadores e professores do 1.º ciclo. Atualmente, os sócios do MEM têm elementos de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino superior. Foi nesta época que considerou-se pertinente agrupar os sócios em núcleos regionais, devido ao seu crescimento.

Os núcleos são organizados e dinamizados por uma equipa de Coordenação Pedagógica, que tem a sua sede em Lisboa, na qual periodicamente reúnem-se para averiguar como os núcleos regionais estão a trabalhar. Esses núcleos têm a função de dinamizar encontros de reflexão e partilha de práticas educativas, como é próprio da sua filosofia e estatutos, para sócios e não sócios através da realização de encontros mensais, os Sábados Pedagógicos. Para além disso têm a finalidade de organizar Oficinas de Formação para não sócios e outras modalidades de autoformação cooperada para os professores associados, como os projetos de Aprofundamento e os Grupos Cooperativos<sup>208</sup>.

A partir da década de 80, o Movimento foi crescendo e consolidou as suas propostas pedagógicas através do desenvolvimento de alguns trabalhos de investigação, sobre a pedagogia no ensino superior. Esta nova fase de trabalho proporcionou a aproximação do MEM ao mundo académico e também o reconhecimento da pedagogia moderna perante as instâncias governamentais, através da inclusão de alguns princípios e estratégia do MEM na Reforma Educativa. Este reconhecimento governamental contribuiu para a consolidação e maturidade da pedagogia do Movimento que era “revolucionária”, nas suas práticas educativas, o que de facto contribuiu para o conflito com a própria Federação Internacional

---

<sup>206</sup> Ana Maria Pessoa, *Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996*; sob a orientação de António Nóvoa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1999, p. 86.

<sup>207</sup> *Idem, ibidem*, p. 83,86.

<sup>208</sup> *Idem, ibidem*, p. 98, 99.



dos Movimentos de Escola Moderna, que integrou o Movimento Português, com algum incómodo até à rutura desta filiação nos anos 90<sup>209</sup>.

Em 1986, dez anos depois da formalização jurídica da identidade do Movimento, o grupo de trabalho estava cada vez mais envolvido e apaixonado pelo projeto, foi nessa época que percorreram todo o território português e redobram a intervenção nos organismos do Ministério da Educação.

Como já foi referido, a vida de Sérgio Niza é também a “vida do Movimento”, ele é a figura de um líder carismático. Mas como em qualquer trabalho de cooperação não podemos esquecer os professores “veteranos” que contribuíram em conjunto para o legado que o MEM é hoje. Nomes como: como Rosalina Gomes de Almeida, Clara Felgueiras, Manuela Castro Neves, Odete Xarepe, Francisco Marcelino, Ivone Niza, entre outros, criaram um grupo que vive uma empatia a nível de ideias e convicções, numa forma diferente de trabalhar com os alunos. Este conjunto de professores tem contagiado outros profissionais que se têm envolvido nas práticas, num conjunto de valores e que se identificam, falam a mesma língua, e também eles vão fazendo parte da comunidade do Movimento.

As linhas gerais da pedagogia mantiveram-se na sua génese iguais desde a fundação do Movimento: “a possibilidade de os professores formarem-se uns aos outros; falando e mostrando textos, as suas práticas; analisando os trabalhos dos alunos, relatando o que estão a fazer. Essas dimensões permanecem atualmente como referências genéticas que fundaram o Movimento”<sup>210</sup>.

O Movimento da Escola Moderna celebrou meio século de “*uma alternativa pedagógica*”. Em 2015, o MEM realizou o primeiro Congresso Anual na Universidade de Lisboa. Um ano depois, em 2016, celebra o segundo Congresso na Universidade do Porto. Em ambos os Congressos comemoram-se os 50 anos da sua atividade, ao serviço da educação escolar para a democracia em Portugal.

As datas de comemoração foram alusivas a dois marcos da vida do MEM, a primeira a Fevereiro de 1965, quando foi criado o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica filiado no Sindicato Nacional de Professores. A segunda, marca a filiação desse Grupo de Trabalho à FIMEM, com a ida de Rosalina de Almeida e Sérgio Niza ao Congresso em Perpignan, em 1966<sup>211</sup>.

---

<sup>209</sup> Sérgio, Niza, O Movimento da Escola Moderna hoje. *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n. 4, 6ª série (2016), p. 12.

<sup>210</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 799

<sup>211</sup> Sérgio, Niza, *op. cit.* p. 12.

Sérgio Niza e o seu grupo de trabalho multiplicam esforços para conseguir uma formação que pressupunha uma reflexão sobre as experiências individuais e a sua partilha dentro de um enquadramento coletivo e político.

### **3.3. O legado dos modelos educacionais**

Por todo um contexto já explicado, que teve na génese da criação do GTPP e posteriormente na criação do Movimento, era necessário que em Portugal existisse um referencial pedagógico que unisse os professores e a escola. Porém, foram mantidas algumas diferenças que o Movimento quis destacar em relação a outros movimentos nacionais de outros países, mas o grupo de trabalho manteve-se associado ao conceito da Escola Moderna, porque na época enquadrava-se no contexto em que Portugal vivia.

A Escola Moderna era a proposta de escola que se opunha à Escola Nova. Apesar desta vertente iniciar uma pedagogia ativa e que concretizava-se pela Europa, Sérgio Niza analisa que essa tinha em si uma “decadência, porque estava já altamente burocratizada e academizada”<sup>212</sup>.

Em Portugal, no início do século XX, tivemos figuras de referência ligadas à Escola Nova, como Adolfo Lima, que estava ligado às experiências pedagógicas do início do século, era o responsável português pela Liga Internacional Pró-Educação Nova. Faria de Vasconcelos fundador da educação nova na Bélgica, e foi professor do Instituto Jean-Jacques Rousseau na Suíça, onde trabalhou com o fundador, Édouard Claparède. António Sérgio, também foi uma personalidade que deixou marcas no Movimento. Esses educadores contribuíram para as ideias da Escola Nova, que se faziam circular na Europa fossem difundidas no nosso país, porém foram abafadas pelo Estado Novo.

Precisamente, porque não podemos esquecer que a fonte inicial do pensamento de Niza, que esteve na génese do movimento beberam, foi influenciada pelos princípios da educação popular, da Escola Nova, sob a influência dos pensamentos de António Sérgio.

Posteriormente, com a pedagogia de Freinet nas ideias da escola moderna, protagonizada por ele, (sendo que também ele teve as suas origens nas ideias da Escola Nova) e ainda em João dos Santos na área da psicanálise e na pedagogia terapêutica, permitindo assim a formação e trabalho de equipas multidisciplinares. Por isso, Sérgio Niza tem uma

---

<sup>212</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 60.

profunda consciência da importância da história da construção do passado e do presente e reconhece que a pedagogia tem na sua natureza a própria história<sup>213</sup>.

Entenda-se, que a educação praticada na Escola Nova efetivava-se contra os métodos tradicionais, (onde o professor tem o papel central nas práticas educativas, já a escola Nova centra a aprendizagem na criança – “a sua atividade própria, as necessidades da sua idade, os seus gostos ou interesses pessoais”), e essa tem um papel ativo na sua própria educação<sup>214</sup>.

O início do Movimento da Escola Moderna Francês foi marcado pelas influências de Célestin Freinet (1896-1966), um educador francês do início do século XX, que propôs uma pedagogia experimental e uma prática reflexiva que visava o desenvolvimento integral da criança, dando-lhe liberdade e tornando-a um ser consciente, responsável e autónomo. Freinet tem como ponto de partida os processos históricos pela busca do ser integral, permitindo com essa abordagem a interligação de aspetos físicos, sociais e intelectuais da educação. Nesse sentido, estamos perante uma teoria personalista ou livre, que apoia-se na liberdade e autonomia da criança. Freinet defendia a educação popular, propondo uma educação libertadora através da autogestão e autocriação, logo a educação tem um carácter não diretivo, onde o professor assume um papel de facilitador no processo de aprendizagem do aluno<sup>215</sup>.

A herança da obra pedagógica de Célestin Freinet para a história da educação é vasta e em Portugal também teve o seu legado. Freinet efetivamente teve prestígio na educação francesa, que se expandiu por toda a Europa. Este autor passou da teorização à prática, pois tinha como foco o papel central da criança na educação, não isoladamente, mas fazendo parte de um grupo, comunidade, com vista a uma vivência escolar democrática<sup>216</sup>. Freinet chegou a integrar o Grupo Francês de Educação Nova, mas entrou em conflito com o grupo, e após a segunda Guerra Mundial desvinculou-se passando a trabalhar com um grupo de professores primários, criando assim o Movimento da Escola Moderna, em França. Ele pretendeu distinguir o trabalho realizado das escolas públicas, das escolas da Educação Nova, que serviam os filhos da burguesia em regime de internato e instaladas em espaços rurais, pois “considerava um trabalho estagnado e incapaz de servir as escolas populares.”<sup>217</sup>

O movimento criado por ele tinha uma dimensão social, Freinet quis conceber uma escola com enquadramento onde as crianças de classes económicas com mais carências não

---

<sup>213</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 18.

<sup>214</sup> A. Reis Monteiro, *Reis, História da Educação, uma perspectiva*. Porto, Porto Editora, 2005, p.74.

<sup>215</sup> Yves. Bertrand, *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991, p. 16.

<sup>216</sup> Sérgio Niza, 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 3,6ª série (2015), p.7.

<sup>217</sup> Sérgio Niza, idem, ibidem, p. 7.

fossem marginalizadas, e esta foi uma mudança social implementada e que se destaca da pedagogia elitista, vivida no contexto em que esteve inserido.

A sua vida e obra tiveram assim, um impacto importante no contexto da pedagogia portuguesa, por exemplo nas Escolas do Trabalho recreadas por Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e António Sérgio, no período da República portuguesa. Foi neste período que as propostas de democratização do ensino foram favoráveis às ideias do Movimento Internacional da Educação Nova, o *self-government escolar*, defendidas por estes pedagogos portugueses.

O pedagogo português Álvaro Viana de Lemos foi professor na Escola do Magistério Primário de Coimbra, na década de 20, trocou correspondência com Freinet e introduziu, no país, algumas das chamadas técnicas Freinet. Vieira de Lemos foi um dos grandes animadores pedagógicos da Primeira República, que soube criar um circuito de contactos e que tornou possível a divulgação das práticas mais inovadoras da sua época<sup>218</sup>. No entanto, esta introdução não vingou devido ao domínio da pedagogia tradicional do regime autoritário.

Na transição dos anos 50 para os anos 60, tivemos outros professores como Maria Amália Borges, Maria Isabel Pereira e depois Sérgio Niza que reintroduziram a pedagogia de Freinet, pois queriam implementar “experiências diferentes”<sup>219</sup>, que foram desenvolvidas nesse período.

Neste contexto, o movimento teve na sua génese as técnicas pedagógicas de Freinet. Ele foi um pedagogo francês da segunda metade do século XX, teve grande influência na pedagogia da época e ainda hoje são conhecidas as suas metodologias nas teorias da educação, pautadas em bases sociais. Freinet era filho de camponeses, viveu numa aldeia como guardador de rebanhos. Essa experiência marcou a sua vida e repercutiu-se nas suas obras literárias e no seu papel como educador. Foi professor primário numa escola em Nice, onde interrompeu o seu percurso profissional por ter sido mobilizado para a I Guerra Mundial. Em 1917, foi gravemente atingido num pulmão por uma bala, ficando impedido de lecionar, mas durante o período de convalescença estudou autores clássicos do pensamento pedagógico e outros autores da corrente educacional da Escola Nova<sup>220</sup>.

---

<sup>218</sup> *Movimento da Escola Moderna* Disponível em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/centro-de-recursos/espaios/> O MEM tem o espólio de Álvaro Viana de Lemos onde encontramos correspondência, cadernos e trabalhos enviados por Freinet. Informação em Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012. 328.

<sup>219</sup> Joaquim Pintassilgo e Alada Namora de Andrade, Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p 166.

<sup>220</sup> A. Reis Monteiro, *História da Educação uma perspectiva*, Porto: Porto editora, 2005, p. 105.

Quando voltou a exercer a profissão pela qual era apaixonado, devido à insuficiência respiratória não conseguia falar muitos minutos seguidos, via-se incapacitado de dar aulas expositivas. Em Agosto de 1922, ele começou a conhecer as experiências da Educação Nova e visitou as comunidades escolares de Hamburgo e participou num Congresso na Suíça da LIEN, Liga de Educação Nova. No entanto, chegou à conclusão “que tinha de inventar outra coisa para a sua pobre escola” (de aldeia)<sup>221</sup>.

Assim, Freinet teve de encontrar uma alternativa metodológica à escola tradicional. Então, Freinet começou com técnicas alternativas para as necessidades concretas da sua escola da aldeia, criou assim a “aula passeio”. As crianças saíam para os campos e através da observação, criavam os seus próprios textos livres. Freinet quis substituir “a aridez do livro escolar”<sup>222</sup>, comprou material de impressão para que os textos fossem impressos, criando a tipografia escolar, que deram origem a um *Livre de Vie*, Livro de vida, que funcionava como um Diário da Turma.<sup>223</sup>

Posteriormente criou também o jornal escolar e a correspondência interescolar. Mais tarde criou uma revista infantil mensal, *La Gerbe*, o Ramallete, onde eram publicados os textos livres que as crianças compunham, das escolas do Movimento, que funcionava como um Diário: o caderno no qual os alunos registavam os acontecimentos do ano escolar. Os textos obtidos substituem os manuais escolares tradicionais, que muitas vezes diziam muito pouco às crianças. A correspondência interescolar fazia com que houvesse amizades com alunos de outras escolas, sendo um pretexto para visitas. As visitas escolares seriam praticadas por Freinet, bem como, por outros educadores inovadores do seu tempo. Estas experiências foram tornadas conhecidas através dos artigos de Freinet que publicava na *École Émancipée* editada pela Federação do Ensino. Com estas ferramentas de trabalho Freinet praticava a autoavaliação, a autocorreção, no plano de trabalho e na execução do Livro da vida por exemplo<sup>224</sup>.

O que Freinet chamou Jornal de parede, o MEM adaptou o método, mas o designou de *Diário da Turma (ou de Parede)*, uma espécie de memorando de um registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola. O *Diário* contempla igualmente informações sobre as ocorrências significativas que possam influenciar o trabalho no futuro, e

---

<sup>221</sup> A. Reis Monteiro, *História da Educação uma perspectiva*, Porto: Porto editora, 2005, p. 105.

<sup>222</sup> *Idem, ibidem*, p. 106.

<sup>223</sup> *Idem, ibidem*, p. 106.

<sup>224</sup> *Idem, ibidem*, p. 106.

juízos de valor sobre a qualidade do trabalho escolar no desenvolvimento individual e dos contributos trazidos para a turma<sup>225</sup>.

Assim, o método pedagógico denominado por Freinet como método natural de aprendizagem era experimental, baseado em atividades práticas, (desenho linguagem, gramática, matemática) de acordo com os interesses dos alunos, proporcionando condições para apropriação de conhecimento. Também utilizava o mínimo de materiais possíveis, pois ensinava em escolas mais pobres das regiões da França; escolas de aldeia, em contexto camponês. O objetivo era potencializar a liberdade dos alunos, tornando-os críticos e analíticos da sociedade em que viviam, como consequência gerava uma formação harmoniosa dos alunos<sup>226</sup>.

Freinet criou uma proposta pedagógica, chamada a pedagogia do bom senso, ou a pedagogia escolar, baseada na criança como o sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, tendo em conta os seus interesses, vivências, culturas, valores. Ele acreditava que a educação tinha de ir além da alfabetização, pois tinha de ser uma construção do conhecimento pautada pela sensibilização de cada um: onde a vontade de aprender e descobrir novos conhecimentos levava a formar novas personalidades. O professor é um mediador e estabelece essa consciencialização nos alunos que são o sujeito ativo. Freinet defendia a aprendizagem através da descoberta das necessidades naturais dos alunos (sondar, tatear, investigar), logo para ele, “os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento de um indivíduo são aqueles que ele descobre sozinho e dos quais se apropria<sup>227</sup>”.

Um outro princípio da pedagogia escolar de Freinet é a cooperação estabelecida entre o professor e os alunos, ou entre pares, uma vez que defendia o trabalho por grupo, nestes relacionamentos desenvolvem-se competências, responsabilidades, valorização mútua, respeitando a liberdade dos agentes educacionais envolvidos. Nessa troca cooperativa, quer entre os pares, grupos ou o professor, os alunos ficam mais autónomos e por sua vez desenvolvem uma maior conscientização da formação de atitudes e valores<sup>228</sup>.

Em 1935, Freinet foi exonerado das suas funções, porque os métodos do ensino eram divergentes da política oficial de educação nacional e causavam um clima de desconfiança, especialmente devido ao grande volume de correspondência trocada. No entanto, ele funda a sua própria escola, junto com sua esposa, pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial.

---

<sup>225</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 143.

<sup>226</sup> Giovana Carla Amorim, et al, *Teorias e práticas pedagógicas de Célestin Freinet e Paulo Freire*. Campina Grande: Editora Realize, (2012), p.5.

<sup>227</sup> *Idem, ibidem*, p.7.

<sup>228</sup> *Idem, ibidem*, p.8.

Em 1940, Freinet foi preso e mandado para o campo de concentração de Var, onde fica gravemente doente. Depois de todo o empenho da esposa, Elise Freinet, conseguiu-se que ele fosse liberto. Após a sua saída ele aderiu ao Partido Comunista Francês, que veio a desvincular-se em 1950<sup>229</sup>.

Em 1957, os seguidores de Freinet fundaram a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) que atualmente reúne educadores de todo o Mundo. Freinet veio a falecer em 1966, precisamente no ano em que Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida foram ao Congresso da FIMEM para o conhecer. Dois anos antes, 1964, o Ministério da Educação nacional francês, reconheceu “o valor experimental da Escola Freinet, que se tinha tornado um centro pedagógico internacional, atraindo muitos visitantes”<sup>230</sup>.

Observemos os esclarecimentos de Sérgio Niza na entrevista concedida ao núcleo de Educação e Pesquisa de São Paulo<sup>231</sup>, sobre a influência da pedagogia de Freinet no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Niza considera que as técnicas de Freinet eram previamente conhecidas, a utilização da imprensa na escola já tinha sido utilizada na Alemanha, assim como os diários de parede, tinham sido utilizados na Revolução Rússia, quando Freinet visita as escolas destes países. Portanto, considera que ele fez uma seleção dessas técnicas e manteve essa criatividade ajustada à realidade das escolas de aldeia francesas, (escolas do povo) no período entre as duas Guerras. “Ele era um homem da Escola Nova”<sup>232</sup>, mas fruto dos dissabores políticos com o Partido Comunista no qual pertencia, separou-se do partido. Pois, existia um grupo responsável pelo projeto educativo no *Front Populaire* que tinha sido liderado pelos pedagogos de renome da época, Langevin e pelo Wallon, sendo esses que fizeram uma mudança do modelo escolar. Todos eles com formação superior começaram a não dar importância a professores do ensino fundamental, como Freinet e ele cortou contactos com o Grupo Francês da Educação Nova.

Por isso, cria o seu próprio Movimento da Escola Moderna, pois, para Freinet “ a Escola Nova tinha-se tornado escolástica (termo utilizado por ele), tinha-se formalizado, tinha perdido a novidade, o dinamismo”. Considerava que era uma “segunda escola tradicional”, e o que para ele era mais valioso era adaptar a pedagogicamente da Escola Nova, (que teve o seu contributo de técnicas bem pensadas pela burguesia) para a “escola do povo”, e não manter as metodologias adotadas para a burguesia, por isso a rutura com a Escola Nova. Ele considerava que as metodologias criadas na escola do povo eram uma “resposta alternativa”,

<sup>229</sup> A. Reis Monteiro, *História da Educação uma perspectiva*, Porto: Porto editora, 2005, p. 107.

<sup>230</sup> *Idem, ibidem*, p. 107.

<sup>231</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p.793 -809.

<sup>232</sup> *Idem, Ibidem*, p. 800.

por isso utilizou o conceito, moderna, “no sentido histórico”. Surgia assim, pela primeira vez na história esta ideia de “um movimento base” e uma “nova pedagogia popular”, embora ainda com as ideias de inspiração iluminista. Ou seja, “seriam os próprios professores, os mais humildes, os professores primários, a juntarem-se e apropriarem-se, e tomarem posse dos instrumentos do seu trabalho e tentarem, assim, melhorar a sua profissão e a escola”<sup>233</sup>.

Neste contexto, podemos dizer que o espírito do Movimento da Escola Moderna Portuguesa teve esta mesma base, herdou o espírito cooperativo de Freinet, a “organização cooperativa do trabalho”, de juntar pessoas por uma causa, pela formação democrática, que se reproduz consequentemente na sala de aula<sup>234</sup>. Constatamos que foi precisamente neste princípio de cooperação que o MEM criou a sua génese de trabalho de formação e de aprendizagem.

Não podemos esquecer que estávamos num período de resistência política em Portugal, facto esse que condicionou outras propostas que procuraram surgir como alternativa no contexto educativo, com recursos a projetos de psicanálise por exemplo, mas que acabaram por não vingar. Por esse motivo foi apropriado as técnicas de Freinet no reflexo também do contexto internacional que as reconhecia e das quais as géneses do Movimento (GTPP, em 1965) apropriou-se. Neste contexto, “não é de estranhar que seja a pedagogia Freinet a principal fonte de inspiração do ideário pedagógico do MEM a quando a sua constituição”<sup>235</sup>. Portanto, o MEM português agiu com o mesmo fundamento do Movimento francês, que tem como pilar duas ideias fundamentais: a primeira “a organização dos próprios professores” é fruto dessa união utilizando “o que há de melhor na cultura”, e a segunda, a ideia de organização sim, mas tinha de “ser a partir da escola”<sup>236</sup>, ou seja tal como Freinet um grupo de professores que se uniu porque estava descontente com o rumo elitista que a educação levava e era preciso generalizar, uma educação para todos, que chegasse ao povo. Neste mesmo princípio, o MEM queria chegar a todas as classes sociais.

Toda esta contextualizada apresentada, dando ênfase à vida e pedagogia criada por Freinet, de uma forma mais detalhada, entende-se ser fundamental para compreender como o MEM português apropriou-se, na sua fase inicial, de um legado educacional, ou pedagógico, se quisermos, dos princípios e técnicas do pedagogo francês, tendo um referencial pedagógico

---

<sup>233</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 800, 801.

<sup>234</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p.357.

<sup>235</sup> Joaquim Pintassilgo e Alada Namora de Andrade, Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p. 167.

<sup>236</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 801.



estruturante, que fundamentou depois o modelo de formação, bem como o modelo depois pedagógico escolar.

Nos anos 80, o MEM começou uma nova orientação das teorias educacionais, “o seu trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de interação escolar evoluiu para uma perspetiva comunicativa e sociocultural decorrente dos trabalhos de Vygotsky e da atual perspetiva cultural de Bruner, deslocando-se assim, dos esforços empreendidos nos primeiros tempos, com o apoio das técnicas Freinet, tendo abandonado, entretanto a FIMEM”<sup>237</sup>. Ou seja, o MEM na fase da sua formação foi marcado pelas propostas pedagógicas de Freinet, como referido, mas depois seguiram-se outros modelos pedagógicos, que foram sendo adaptados num modelo mais firmado numa perspetiva de grupo, sendo esse que em cooperação com o professor organizam-se e gerem a vida da turma. Efetivou-se assim, um modelo sociocentrado das aprendizagens, onde o grupo assume o papel central, (mais na linha do construtivismo social e cultural de Vygotsky e Bruner). De referir, que apesar desta evolução do modelo pedagógico, o MEM manteve a ligação à FIMEM, (que defendia uma pedagogia pedocentrista, onde a criança está no centro da aprendizagem, caracterizada pela Escola Nova), durante algum tempo, apesar de discordar de algumas ideias, mas só em 1990 houve uma rutura definitiva com a federação francesa.

A introdução de uma nova proposta educacional começou a ser realizada nos debates do MEM, muito por influência de Sérgio Niza pela sua formação em Psicologia.

Em 1977, a Editora Estampa edita uma coleção de dois volumes de Psicologia e Pedagogia, *Investigações Experimentais Sobre Problemas Didáticos Específicos*, uma obra de vários psicólogos, sendo um deles Vygotsky, pois não havia textos deles em Portugal. Niza esteve envolvido neste trabalho de edição e quis “revelar aos seus colegas que havia aquele ponto de vista de outros pedagogos e psicólogos”<sup>238</sup>, e foi também um convite para os professores do MEM começarem a refletir sobre “a proposta de estudo do desenvolvimento humano e da educação”<sup>239</sup>. Desse modo, começou um novo tempo nos debates do MEM de autoanálise, pois viviam uma proposta que já não era adequada. Sérgio Niza queria denunciar a escola tradicional centrada no professor, mas também não estava satisfeito em aceitar como sendo boa a herança da Escola Nova, que baseava-se numa pedagogia centrada nas crianças. Em contrapartida, queria aproveitar os estudos desses autores com uma investigação focada nas aprendizagens culturais e sociais, e implementar uma pedagogia mais sociocentrada, ou

<sup>237</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, 605.

<sup>238</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 802.

<sup>239</sup> Sérgio Niza, 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 3,6ª série (2015), p. 9.

seja a ideia é valorizar as aprendizagens sociais, na interação com os outros<sup>240</sup>. Assim, o Movimento enriquece a sua pedagogia e didática com as teorias socio cognitivistas, que ganharam mais expressão dentro do ideário pedagógico. Foi assim que o MEM conseguiu firmar-se numa construção de autonomia muito própria de um movimento que vingou até aos nossos dias.

Para Lev Vygotsky (1896-1934), um psicólogo russo, a cultura tinha um papel importante na aprendizagem, assim como as interações entre as pessoas eram áreas de interesse e de reflexão deste psicólogo. Os estudos de Vygotsky certificam a importância que a cooperação, ou a ideia de mediação (teoria da mediação conceito que defendeu), assume no desenvolvimento infantil e na aprendizagem.

Vygotsky surge como um génio do desenvolvimento psicológico, que aprofundou outras áreas da psicologia e da educação discordando de algumas ideias de Piaget. Por exemplo, em oposição, o psicólogo russo defendia uma dimensão mais social do conhecimento, no sentido que ele ocorre de forma coletiva numa ação mediada na interação com as diversas estruturas sociais. Por outras palavras, significa que o processo cognitivo individual só é interiorizado depois das intervenções externas com os outros, é necessária uma interação e mediação com os outros.

Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento atual, tal qual podemos determiná-lo através do modo pela qual a criança resolve os problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, tal qual podemos determiná-lo através do modo pela qual a criança resolve os problemas quando está assistido por um adulto ou colabora com outras crianças mais adiantadas, pode facilitar a nossa elaboração das atividades pedagógicas”<sup>241</sup>. Portanto ele avalia dois níveis do conhecimento e aprendizagem. O primeiro, o nível atual, aquele em que a criança se encontra, remete para uma aprendizagem que já amadureceu, pela forma natural que ela tem de desempenhar a tarefa sozinha. No segundo nível, o de desenvolvimento potencial, são avaliadas as capacidades que vão sendo construídas, através da mediação que ocorre com alguém.

No processo de aprendizagem o professor é o mediador, facilitando a apropriação de instrumentos psicológicos pelos alunos. A mediação pelo outro é essencial para apropriar instrumentos e processos cognitivos, e é social e cultural. Consoante a criança vai se desenvolvendo ocorre um processo de interiorização, “primeiro em nível social, e depois, em

---

<sup>240</sup> Júlio, Groppa, Aquino, Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p.802.

<sup>241</sup> Yves Bertrand, *Teorias Contemporâneas da educação*, Instituto Piaget, Lisboa, p. 129.

nível individual; primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e depois, se dá no interior da própria criança (intrapessoal, intrapsicológica)”<sup>242</sup>.

A ideia da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky se diferencia dos demais autores mencionados, pois o desenvolvimento é potencializado com a orientação de um professor (ou pessoa mais capaz). O professor como agente social e cultural, com certeza traz conhecimentos que potencializa o conhecimento inicial do que aluno tinha e daquilo que ele adquiriu. Na prática um método de aprendizagem cooperativa, onde a aquisição do saber coletiva tem um papel dominante, o professor apenas orienta e supervisiona, ou então os trabalhos e a construção do saber são feitos com os colegas mais capacitados. Portanto, são valorizadas as relações de tipo vertical e não somente com o professor, relação de tipo horizontal.

Assim, o MEM privilegia ainda hoje a teoria sociocultural de Vygotsky para guiar a prática pedagógica. Significa que na gênese deste movimento esteve as teorias pedagógicas de Freinet, mas que depois houve uma evolução de forte relevância para os profissionais do MEM das teorias de Vygotsky e pós-vygotskianas que tem constituído o mapa teórico por excelência deste Movimento.

Uma das posições firmes da convicção de Sérgio Niza para a comunidade de profissionais da sua equipa é que haja uma articulação permanente entre a prática e a teoria, e um esforço conjunto para que exista uma formação constante. Atualmente, os estudos e a investigação universitária permitem avanços que o MEM vai reforçando na teorização as suas práticas, sempre com o foco na autoformação cooperada e dando alento ao trabalho vastíssimo da obra pedagógica cooperativa, que este Movimento tem desenvolvido na educação portuguesa.<sup>243</sup>

É interessante analisar a trajetória dos legados dos modelos educacionais que o MEM teve no seu percurso, teve na sua gênese a ligação à FIMEM, que defendia como vimos uma pedagogia centrada na criança, pedocentrismo. Depois desvincula-se para assumir um modelo pedagógico onde o grupo assume o papel central na aprendizagem, sociocentrismo, valorizando a interação social e cultural. A verdade é que o MEM foi construindo uma identidade muito própria na sua pedagogia, não foi esquecido o percurso que fizeram, por isso Sérgio Niza valoriza a história, e o percurso de um património cultural que foram construindo, todos os que fizeram parte dessa associação de profissionais de educação. Recorde-se que na época em que o MEM oficializou-se, em 1776, já tinha uma prática pedagógica que queriam

---

<sup>242</sup> Marco António Moreira Teorias da Aprendizagem, São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999, p.111.

<sup>243</sup> Serralha, Filomena. Os atuais enfoques teóricos do MEM, in *Revista Escola Moderna*, nº 4, 6ª série, 2016, p. 55.

implementar nas escolas, esse “património cultural” assim designado; Esses profissionais dispunham já de um património de cultura pedagógica que puderam partilhar com outros, no melhor tempo possível”<sup>244</sup>. Como já foi referido o MEM estava sedente de liberdade e queriam implementar o que tinham construído para as escolas públicas.

Interessante também, notar que na análise do professor Joaquim Pintassilgo, Sérgio Niza não tinha a pretensão de que o movimento fosse assumido como uma experiência de inovação escolar, como é assim conotado pelas escolas ditas diferentes, ou inovadoras, que adotam o modelo pedagógico do MEM totalmente ou parcialmente, adaptando-o<sup>245</sup>. Precisamente porque já vinha desde a sua origem a convicção de que o MEM construía um “património cultural” para quem assim o quisesse por em prática no meio escolar. “Para Sérgio Niza a pedagogia só existe como cultura. (...) A cultura é o que nos liga ao nosso «elemento», como diria Almada Negreiros, e nos permite aprofundar a nossa própria humanidade. Mas a cultura é também o que nos permite sair de nós mesmos, do nosso «elemento», para lermos e ouvirmos o que de outro modo nos teria ficado inacessível”. Na sala de aula a cultura acontecesse não fruto só do saber dos conhecimentos que o professor debita, não, pretende-se ouvir mais os alunos, porque também eles são portadores de cultura e no modelo do MEM, essa é valorizada e potencializada.

### 3.4. O modelo de formação

Como constatamos pelo exposto, a ideia de cooperação surge desde a génese do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica e por consequência na constituição do Movimento. Não podemos esquecer que a formação dos professores foi sempre um elemento estruturante e a preocupação principal desse grupo de professores. Como refere Sérgio Niza tinham o “objetivo de nos autoformarmos na cooperação profissional entre pares a partir do trabalho realizado nas escolas”<sup>246</sup>, por conseguinte, a constituição do Movimento seguiu este mesmo objetivo. A pedagogia defendida por Sérgio Niza é fruto da linha estruturante que adquiriu dos seus mestres e das ideias que vai construindo e defendendo, fortemente valorizada na perspetiva cultural e corporativa. O pedagogo enfatiza que “a cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos. A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis

---

<sup>244</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 411.

<sup>245</sup> Joaquim Pintassilgo e Alda Namora de Andrada, Sérgio Niza e a autoformação cooperada: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM, *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), p. 173.

<sup>246</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p.323.

sociais e idades, que coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas”<sup>247</sup>. Não há cooperação sem comunicação é um “ dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto facto de desenvolvimento mental de formação social”<sup>248</sup>.

O diálogo coletivo, a “expressão livre”, herdada de Freinet é fundamental, como podemos constatar nas palavras do autor. O objetivo é fomentar a interação e um clima de liberdade de expressão, para partilhar as suas práticas, os produtos escritos, que circulam em redes pelos professores associados, analisam e debatem os trabalhos dos alunos, discutem ideias e procuram soluções. Estes elementos são fundamentais na pedagogia do MEM, designada de autoformação cooperada, ou seja os professores formam-se uns aos outros e sentem-se livres para partilharem os seus sucessos e angústias.

A estratégia de formação implica que não haja distinção entre formadores e formandos, essas funções vão sendo rotativas por todos. Todos cuidam e contribuem para a aprendizagem de todos, “quer isto dizer que cada um de nós se obriga rotativamente a ser formador do outro. Essa dinâmica de constante troca de competências e saberes introduz a dimensão solidária indispensável ao ato educativo. Quantos percursos temos hoje que refazer e melhorar”<sup>249</sup>! Portanto, formação sempre, continuamente implica solidariedade, interajuda, cooperação, comunicação, diálogo livre, são elementos estruturantes da pedagogia do MEM.

Este modelo de formação é, digamos, o “tubo de ensaio” que depois é reproduzido no modelo escolar, designado de isomorfismo pedagógico. O MEM tem assim uma cultura pedagógica muito própria, “ é, portanto, um instrumento social da ação educativa, que no caso vertente, se institui, enquanto ação democrática, entre professores e alunos”<sup>250</sup>. Significa que as experiências e os elementos pedagógicos praticados pelos professores do MEM na autoformação cooperada são os mesmos reproduzidos com os alunos. Sérgio Niza garante com legitimidade: “Não temos, e disso nos orgulhamos vivamente, uma pedagogia para as crianças, nossas alunas, e outra diversa para nós. Trabalhamos no MEM tal como trabalhamos na escola, são os mesmos métodos de trabalho que utilizamos, exigimo-nos os mesmos benefícios da mesma organização cooperativa”<sup>251</sup>.

---

<sup>247</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, 67.

<sup>248</sup> *Idem, ibidem*, p. 355.

<sup>249</sup> *Idem, ibidem*, p. 102.

<sup>250</sup> *Idem, ibidem*, p.355.

<sup>251</sup> *Idem, ibidem*, p. 65-66.

O MEM promove a formação dos seus sócios através de “momentos de formação” com o intuito de promover e facilitar a vivência isomórfica do modelo, através de<sup>252</sup>:

- *Grupos de Trabalho Cooperativo* são uma estrutura central na autoformação cooperada do Movimento, tendo uma função muito forte de suporte às práticas pedagógicas com vista a trabalharem projetos de investigação;
- *Sábados Pedagógicos* são um importante espaço de divulgação e reflexão dos professores que praticam o modelo pedagógico do Movimento. São sessões mensais que decorrem toda a tarde de sábado, destinadas aos professores de todos os níveis de ensino (do Pré- Escolar ao Superior) para sócios e não sócios. A dinamização fica à responsabilidade de cada núcleo regional. Procura-se debater a prática de cada um em grupos no sentido de melhorar a fundamentação pedagógica inerente ao quotidiano da profissão;
- *Cursos de Iniciação ou Aprofundamento* ao modelo pedagógico do MEM (oficinas de formação) - sócios e não sócios) destinam-se a todos que queiram aprender o modelo, assim como, aqueles que têm necessidade de consolidar a sua pedagogia. São os sócios com mais experiência que lecionam estes cursos;
- *Tardes de Coordenação Pedagógica* realizadas por grupos regionais que organizam encontros de reflexão. Essas têm como objetivo discutir e aprofundar o modo como se trabalha com os alunos no modelo pedagógico;
- *Núcleo Regional de Lisboa*, criado em 2003, e dois novos espaços de encontros: Colóquios Mensais e os Encontros de Pedagogia e Multimédia, para sócios, onde a procura da construção dialogada da profissão é uma constante, num ambiente de família MEM;
- *Encontros Nacionais*, com duração de dois dias, é um tempo de reflexão e avaliação da vida interna do MEM, sendo apenas reservados para sócios. Com vista às necessidades dos sócios foram integradas nestes encontros reflexão sobre as Necessidades Educativas Especiais da Educação, a Autonomia e Gestão das escolas, o resultado das Provas Aferidas em turmas que utilizam o modelo do MEM, a Gestão e Flexibilidade do Currículo, a área escola, a educação inclusiva, a reorganização Curricular do Ensino Básico e o Projeto Curricular de Turma, entre outros assuntos; Os Encontros Nacionais mudaram para Congressos Anuais (partilha de experiências /reflexão e definem linhas orientadoras da pedagogia;

---

<sup>252</sup> Ana Maria Pessoa, *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*: 1966-1996, 1999, p. 83-117.

2015 - 1º Congresso Universidade de Lisboa – meio século de uma alternativa pedagógica – Comemoração: (1965 - criação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica)

- 2016 – 2.º Congresso na Universidade do Porto. Comemoração: 1966 - Congresso da FIMEM. A estrutura dos Congressos é parecida com a organização das turmas dos sábados pedagógicos, mas tem a duração de quatro dias; com debates alargados e uma grande exposição de trabalhos dos alunos, onde se conjuga a teoria e a prática.
- Centro de Recursos Educativos;
- Boletim/Revista Escola Moderna (meio de comunicação da pedagogia);

O MEM considera ainda como momentos de formação:

- O companheirismo pedagógico,
- Os workshops;
- Os ateliers e seminários.



**Figura 1-** Mapeamento dos Núcleos Regionais do MEM, com cerca de 2500 sócios de todos os níveis de ensino

### 3.5. O modelo escolar

Como constatamos a prática da cooperação é um pilar pedagógico no modelo de formação, que por sua vez é posto em prática na organização cooperativa do trabalho escolar. Os professores do Movimento recusam assim uma pedagogia tradicional, centrada no professor, como resultado da sua evolução histórica e dos ideais que defendem. Mas também, no decorrer da sua consolidação foram recusando a pedagogia ativa herdada da Escola Nova e desvincularam-se das técnicas de Freinet. Como já foi contextualizado e explicado, na perspetiva do MEM passaram a valorizar o ensino “em comunidades cooperantes de aprendizagem, pelo trabalho compartilhado ou sociocentrado, onde todos cuidam das aprendizagens de todos, para que o direito ao sucesso seja assegurado como imperativo ético”<sup>253</sup>. Assim, pretende-se uma aprendizagem bem sucedida com base na construção social do grupo, onde os saberes são trabalhados em comunidade democrática, com alunos, entre os alunos e os seus professores. Por conseguinte, a conjugação cognitiva com a psique emocional são bem desenvolvidas e os produtos finais desse trabalho conjunto, produz muitos mais frutos na formação e educação dos alunos.

De uma forma resumida o modelo pedagógico do Movimento é um modelo de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos alunos, onde se valoriza a diversidade humana na constituição das turmas ou de grupos heterogéneos. Para o feito, os docentes desenvolvem um trabalho de autoformação permanente, num sistema de organização cooperada, no contexto de uma participação e comunicação ativa, onde os saberes se fundem e ao mesmo tempo vivem um processo contínuo de socialização democrática entre alunos e professores, num envolvimento motivador pelo prazer de aprender e pensar. A valorização da identidade individual e coletiva é um dos princípios do modelo, que engloba valores em conjunto, tais como: o respeito mútuo, responsabilidade, a solidariedade, justiça, interajuda, bem como a autonomia, verdade, liberdade, expressão livre (herdada de Freinet) e reciprocidade nas relações de trabalho e de vida<sup>254</sup>. O modelo pode ser adaptado desde a pré-escolar ao 3.º ciclo.

Na prática como funciona o *modus operandi*<sup>255</sup> do modelo em sala de aula? Procuraremos explicar como funciona a sintaxe pedagógica do modelo cooperativo de

---

<sup>253</sup> Sérgio Niza, O Movimento da Escola Moderna hoje. *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n. 4, 6ª série (2016), p. 13.

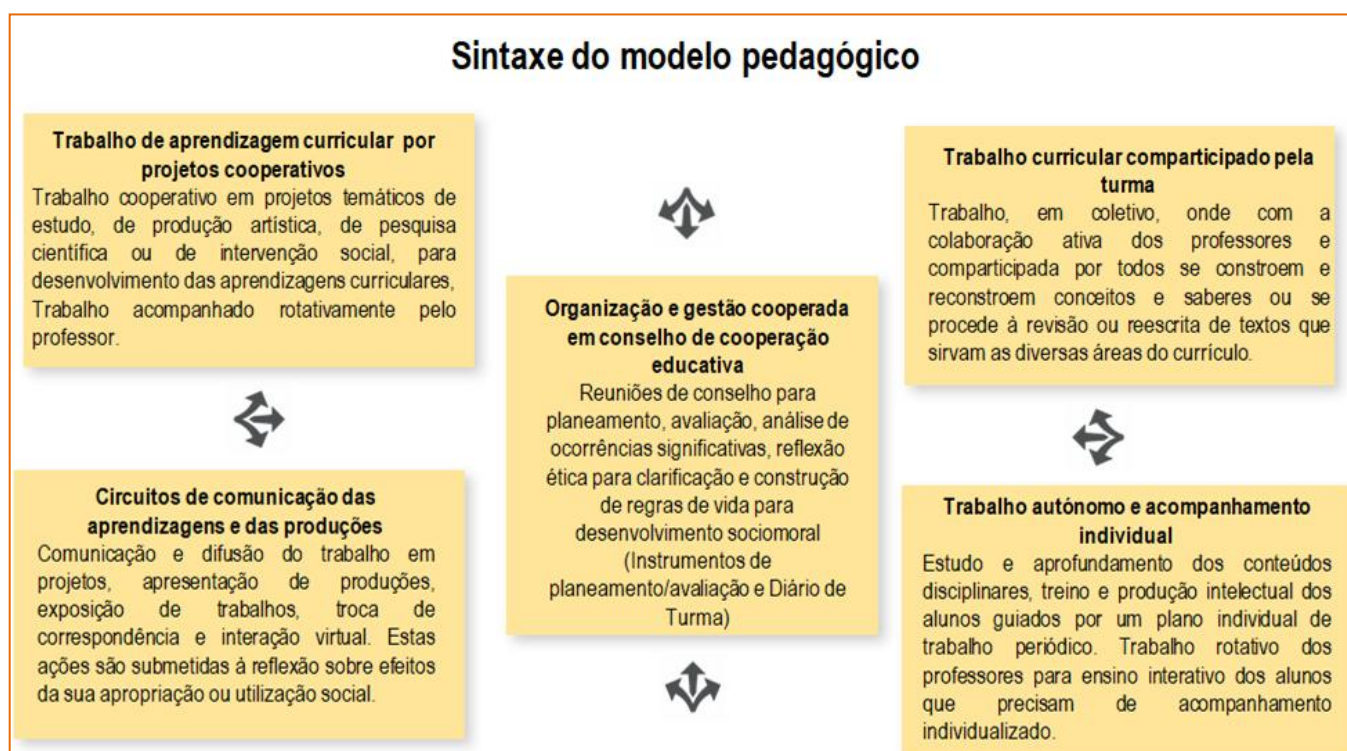
<sup>254</sup> *Idem, Ibidem*, p. 1, 13.

<sup>255</sup> *Idem, Ibidem*, p.13, 15.



organização do trabalho de aprendizagem<sup>256</sup>. Em primeiro lugar, importa destacar que os professores do MEM, com o objetivo de promoverem a formação democrática e o desenvolvimento social, moral e cívico dos alunos integram-nos na participação do currículo escolar. Esta colaboração partilhada de interajuda abrange assim, os projetos de estudo, de investigação, intervenção e avaliação.

Como podemos observar no esquema apresentado, os tempos de trabalho de aprendizagem são organizados com base em cinco tipos de atividades de forma correlacionada: o Conselho de Cooperação educativa, o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos (trabalhos de pesquisa), circuitos de comunicação das aprendizagens e produções, ou seja a partilha dos projetos de pesquisa, o trabalho curricular participado pela turma, e o trabalho autónomo e, ou, acompanhamento individual dos alunos.



**Figura 2 - Sintaxe do Modelo Pedagógico**

O trabalho de aprendizagem do currículo é realizado através de trabalhos de projetos feitos através de pesquisas guiadas, realizados em grupo ou em pares. O professor regula o horário, exerce um apoio itinerante pela sala de aula, onde dispõe de um conjunto de meios e documentos, ou de instrumentos para pesquisa. Todos os alunos realizam a pesquisa, existindo uma interajuda nas aprendizagens que decorrem desse trabalho, que termina com a

<sup>256</sup> Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/> esquema adaptado.

apresentação do trabalho realizado aos colegas. No entanto, os alunos que não conseguiram pesquisar um determinado conteúdo programático, no tempo determinado, terão mais tempo para o fazerem de forma autónoma.

Posteriormente, os trabalhos realizados são apresentados num clima de expressão livre e submetidos à apreciação dos colegas, em tempos determinados de comunicação e depois são debatidos. Logo, a comunicação é um mecanismo central na pedagogia do MEM, assim como é uma condição essencial de desenvolvimento mental e de formação social. Ou seja, os alunos estão sempre em processo de reflexão sobre o que estudaram, como estudaram, como trabalharam e no ato de expor aos outros, os conhecimentos adquiridos, por si só, já estão a ganhar uma estrutura de conhecimento e a promover o desenvolvimento das aprendizagens que vão sendo consolidadas. Nesse, processo de aprendizagem e de partilha permanente, os colegas vão dando o seu parecer, o que desafia ainda mais os alunos na sua comunicação, pois têm de se explicarem claramente. Conforme Sérgio Niza enfatiza, citando o psicólogo russo, citou “Para Vygotsky (1977) a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa a criança a um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças. Assim, promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos”<sup>257</sup>.

Depois da exposição e apreciação dos trabalhos, em alguns casos, dependendo dos projetos, os mesmos são projetados em trabalhos expositivos, ou realizada correspondência interescolar, ou ainda, dispostos em núcleos de documentação na biblioteca por difusão digital. O que se pretende é validar o trabalho intelectual, os frutos do conhecimento sobre o mundo e a vida dos próprios autores/alunos, como é próprio da cultura científica. Para o feito procede-se à revisão textual dos conteúdos científicos de alguns deles. Em alguns casos, depois de um trabalho de questões e verificar as incorreções no decurso do trabalho da aprendizagem, procura-se em conjunto compreender o que correu menos bem, para ultrapassar o que constituiu dificuldades.

Esta forma de trabalho de estrutura cooperativa é a melhor estrutura social para aquisição de competências, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho da escola que é destrutiva, visa o sucesso individual. Esta forma de trabalho implica que cada elemento do grupo só atinja o seu objetivo, se cada um dos restantes elementos tenha atingido também o seu objetivo, para que o direito ao sucesso seja

---

257 Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 355.

assegurado com ética para com todos<sup>258</sup>. Ou seja, este trabalho cooperativo distingue-se também de uma estrutura competitiva, na medida em que “o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une”<sup>259</sup>.

No trabalho autónomo e individual o professor poderá ajudar, procedendo a sínteses ou clarificações complementares, para também criar nos alunos sentimentos de segurança na aprendizagem. O aluno regista o seu trabalho sistemático, e autónomo num plano individual de trabalho geral, (todas as tarefas realizadas e tempo de realização), no qual o professor não interfere diretamente nessa atividade. O professor destina alguns minutos no final desta atividade, para tirar dúvidas pontuais ou orientar trabalho programado para os tempos seguintes estipulados.

Enquanto se desenrola o tempo destinado para cada atividade, o professor pode trabalhar individualmente apenas com os alunos que ficaram previamente combinados, que tiveram algumas dificuldades e que precisam ser desbloqueadas ou acolhidas no processo de integração de uma aprendizagem cooperativa.

Relativamente ao trabalho curricular coletivo com a participação dialogada da turma, o mesmo realiza-se nas Reuniões do Conselho de cooperação educativa, que têm como objetivo o planeamento e avaliação dinâmica e do currículo. As reuniões destinam-se também à análise dos processos dos alunos compostos por mapas e planos de monitorização do trabalho e de avaliação, como o Diário da Turma, uma adaptação do Jornal de Parede, (o que Freinet designou como rúbricas: criticamos, felicitamos e pedimos), entre outros. De referir que, no ensino pré-escolar e 1.º ciclo, dependendo das escolas, é usado como instrumento de trabalho o Jornal de Parede, onde as crianças publicam os seus trabalhos e apreciação dos mesmos. Nas reuniões de Conselho analisam-se também as ocorrências significativas dos processos dos alunos, ou seja as mesmas são avaliadas eticamente de acordo com a construção das regras que foram construídas pelos próprios alunos com a supervisão dos professores, com vista a melhorar o que foi pejorativo e prevenir os danos para uma melhor harmonia da vida do grupo e da turma. Com efeito é construído o desenvolvimento socio democrático ou sociomoral dos alunos.

De salientar que, os planos de trabalho podem ser semanal, ou diário, individual ou de grupo. Os mesmos são definidos de acordo com as necessidades e ritmos de cada aluno ou do

---

258 Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p.356.

259 *Idem, ibidem*, p. 356.

grupo, de forma a garantir o sucesso de todos. Assim como, os registos de avaliação e a heteroavaliação pode ser individual ou de grupo. Os alunos fazem os seus próprios registos da sua autoavaliação. De igual modo, colaboram com a avaliação dos seus pares ou do grupo em reflexão e análise, que assenta numa negociação cooperada de apreciações para verificação do cumprimento dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos, assim como os planos curriculares individuais de trabalho. Os registos dos planos de trabalho cooperativo individual ou os planos de avaliação servem para monitorização do que foi acordado e discutido no Conselho de cooperação educativa.

Portanto, é esta a estratégia da pedagogia do MEM, que se assume como um marco de diferenciação dos modos de ensino e aprendizagem, como resposta à diversidade e individualidade de cada aluno. Precisamente, a mesma visão, de um projeto democrático, numa comunicação de partilha livre, com o mesmo princípio de prática tanto nos professores, pelo processo de autoformação, como pelos alunos, numa organização cooperada onde os saberes, competências e valores são construídos socialmente e têm um valor social.

A cooperação é o conceito central do processo de formação e educativo. Para Niza, a “instrumentalidade da partilha de saberes acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia. As atitudes, os valores e as competências sociais éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola”<sup>260</sup>.

Numa análise conclusiva conseguimos perceber grandes diferenças do modelo escolar do MEM quando comparado com o ensino tradicional. No MEM não existe um ensino livresco, nem as lições formais para todos, a competição é substituída pela cooperação, a produção dos textos é realizada pelos alunos pois têm uma série de materiais que lhes permitem chegar ao conhecimento de forma autónoma, deixando assim, de lado os conteúdos já previamente construídos pelos adultos, a avaliação não é imposta pelo professor, mas sim continua a ser feita de forma livre ao longo de todo o ano. O próprio modelo resolve a indisciplina, onde moralmente e eticamente os alunos contribuem para os valores cívicos, e onde todos são valorizados como um todo. Este é um modelo em que Sérgio Niza e toda a equipa de profissionais do MEM se orgulham, como resultado de uma longa caminhada na educação, que se demarca radicalmente “da pobre instituição escolar que habitámos e continuamos sossegadamente a oferecer aos nossos alunos”<sup>261</sup>, onde “os professores continuam a deter todo o poder: decidem, preparam o ambiente, preparam o material,

---

<sup>260</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 357.

<sup>261</sup> *Idem, ibidem*, p. 24.

planificam, dão lições e verificam. (...) e “ o aluno recebe, deixa-se guiar, não reage, nem produz<sup>262</sup>”.

Ao longo das últimas décadas tem existido um processo de reflexão e crítica constante sobre as práticas educativas, do MEM. A produção regular da sua revista, onde vão sendo divulgados os trabalhos de teorização dessas mesmas práticas e outros estudos científicos que analisam o sucesso dos alunos, legitimam cientificamente e socialmente o trabalho de intervenção pedagógica do Movimento<sup>263</sup>.

#### **4. Análise comparativa: o ensino de Jesus e a pedagogia do MEM**

Como podemos verificar, este capítulo tem por finalidade estabelecer uma análise comparativa dos dois temas de investigação. O leitor poderá já ter traçado algumas ideias de comparação, ou então ecoa uma pergunta chave: que tipo de relação se pode estabelecer com a pedagogia de Jesus, vivida e praticada em pleno século I, com uma proposta de renovação pedagógica do Movimento da Escola Moderna, em pleno século XX? O ensino de Jesus poderá ser aplicado como uma proposta de educação para a atualidade, correlacionada com as características e metodologias muito próprias do movimento português, passados quase vinte anos? Quais são os contributos práticos para o ensino da História, hoje, destas duas pedagogias, claramente marcadas pela longevidade? Estas são perguntas catalisadoras e condutoras desta linha de investigação, deste relatório final de prática profissional.

Comecemos por nos focar nas pessoas que protagonizaram os modelos propostos, Jesus Cristo e Sérgio Niza. Numa primeira análise, podemos dizer que as duas pessoas são incomparáveis! De facto, sem qualquer dúvida! No que diz respeito as características da personalidade de Jesus, tivemos oportunidade de ler a respeito deste assunto. Muitas dessas características são intrigantes e fogem à compreensão humana. Jesus foi um ser único e especial, não existe ninguém na história a humanidade que se assemelhe a Ele, pois ele é “inconstituível pela imaginação humana<sup>264</sup>”. Também, ninguém na história da humanidade ensinou com tanta inteligência e sabedoria como Ele. Simplesmente Ele é admirável, e o único homem perfeito em toda a Humanidade. Ele personificava a verdade encarnada, pelo facto de possuir características e qualificações do carácter de Deus.

---

<sup>262</sup> Sérgio Niza, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, Lisboa: Edições tinta-da-china Lda., 2012, p. 64.

<sup>263</sup> Sérgio Niza, O Movimento da Escola Moderna hoje. *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n. 4, 6ª série (2016), p.15

<sup>264</sup> Augusto Cury, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999, p.14.

Relativamente a Sérgio Niza, é uma figura que tem feito história na pedagogia portuguesa. Podemos constatar pela literatura escrita pelo seu próprio punho, que é um homem muito inteligente, sensível, que valoriza a relação humana e de uma eloquência brilhante. Um homem que desde a sua juventude sonhava por liberdade e desejava implementar essa liberdade na escola, em democracia. Nos últimos 50 anos, o seu testemunho de vida é marcado por uma transformação da instituição escolar, centrada no conceito de autoformação cooperada, que funciona numa prática de cooperação nas aprendizagens, num espírito de colaboração entre professores e alunos. Sérgio Niza continua lutando pela sua causa, apresentando uma alternativa ao modelo tradicional praticado nas escolas portuguesas, e privilegiando a cultura e a valorização da relação humana. No entanto, existe a consciência que mudanças de mentalidades demoram o seu tempo para acontecerem.

No entanto, podemos estabelecer algumas semelhanças entre estas duas figuras de referência pelas ideias que defendiam. Ambos têm em comum a força e a determinação para quererem mudar o rumo da História. Jesus nasceu e viveu num contexto social e político extremamente opressor, a governação do império romano, e foi entregue para morrer por esse sistema político, personificado na figura de Pôncio Pilatos. Sérgio Niza, evidentemente não viveu algo tão atroz e violento como Jesus. O pedagogo português está vivo! Porém, destacamos que também ele viveu num período de opressão de um sistema político, a do regime salazarista, e foi interditado de lecionar, pelas suas ideias inspiradoras nas propostas de António Sérgio. Mas ele que não se deixou intimidar e lutou por uma inversão no modo de aprender e de ensinar. Assim, como Jesus, durante a sua vida não deixou de cumprir a sua missão de ensinar, mesmo sendo perseguido pelos líderes religiosos e políticos.

Jesus tinha uma forma de viver e conviver com as pessoas profundamente contrastante com os padrões da vivência das autoridades políticas e religiosas da sua época. Porém, Ele tinha um comportamento de inclusão, não desprezava os mais pobres, os marginalizados e os oprimidos, o que se refletia no seu ensino. Sérgio Niza também se debateu sempre pela inclusão das crianças com necessidades especiais, e por uma escola democrática para todos.

Como podemos constatar pelo exposto nos capítulos anteriores, Jesus não transmitia informação somente, ele formava e influenciava a vida das pessoas, disciplinava os seus discípulos e revolucionou leis. Ele era portador de uma autenticidade, simplicidade e de uma humanização mais singela de todos os homens, que marcava profundamente a vida de quem convivia com ele. Verificamos portanto que Jesus defendia uma pedagogia da exemplaridade, ele é o modelo a seguir. Semelhantemente, pelos relatos que podemos ler da literatura sobre o notável pedagogo português, especialmente pelas palavras proferidas pelo professor António

da Nóvoa, Niza é um homem simples de ideias notáveis, humilde e também ele tem influenciado a vida daqueles que se cruzam com ele. Também ele é uma figura inspiradora e um exemplo a seguir na pedagogia portuguesa.

Terminada esta comparação de personalidades, foquemo-nos nas suas obras, no legado da *praxis* que foi ou tem vindo a ser construída por ambos na área do ensino, cada um com uma missão e visão. Jesus cumpriu a sua missão conjugada com o papel de mestre, no qual teve a oportunidade de transformar vidas pelo seu amor e misericórdia, de formar os ideais, as atitudes e os valores das pessoas em geral com quem conviveu. Importa porém destacar que a obra de cada um é fruto dos seus investimentos, mas ambos formaram uma equipa de trabalho. Jesus comissionou um grupo de homens, os discípulos, para darem continuidade ao seu projeto de vida, após a sua morte. Também Niza teve contacto com um grupo de professores que foram um referencial na sua vida e com quem veio a estabelecer parcerias, criou projetos e formou vidas.

Os capítulos anteriores deram-nos informações de como cada um fez a sua obra, o *modus operandi*, como desenvolveram a sua pedagogia, os modelos de ensino praticados, portanto todos esses aspetos foram explicados. Aceitando as diferenças e semelhanças de cada autor, a minha alegação é comprovar que o modelo pedagógico do MEM “bebeu” dos princípios metodológicos de Jesus”. Num primeiro momento, podemos pensar que essa ideia não se enquadra nos modelos educacionais dos quais o Movimento se fez herdeiro, tais como António Sérgio, Freinet, Vygotsky e outros. E pode existir a probabilidade dos fundadores do Movimento não acreditarem em Jesus Cristo, esse facto não é do meu conhecimento. Porém, todos eles defendem que o ensino passa pela aprendizagem cooperativa. Pois, também Jesus usou uma pedagogia centrada nas experiências e conhecimentos entre os discípulos, voltada num modelo cooperativo de ensino, tornando-os ativos e cooperadores na missão de pregar o Evangelho.

Segundo J.M. Price; “Não se pode afirmar que Jesus tivesse consciência do estudo de certos métodos ou do seu emprego nas lições que dava. Tudo parece indicar que não, notadamente no sentido em que o fazemos hoje em dia. Contudo, da maneira habilidosa por que os empregou, depreendemos que ele foi verdadeiro mestre no uso de métodos. Certamente aqueles métodos lhe eram coisa natural, e não fruto de deliberados estudos e planificações, e brotavam da ocasião e da necessidade. Jesus é incomparável no uso de métodos, e ensinou como nenhum outro. Praticamente tudo aquilo que hoje é muito comum nas atividades educacionais foi usado por Jesus, ao menos em embrião”<sup>265</sup>.

Por tudo isto e muito mais Ele é designado como Mestre por excelência, possuía assim um didática muito própria embora não sistematizada e utilizou diversos métodos e recursos

---

<sup>265</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o Mestre por excelência*, Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980, p.74.

para ensinar. Como resumo do que foi apresentado e explicado, Ele usou, a exposição oral com uso de interrogações constantes e incisivas para quem o ouvia, discussões e debates, as histórias ou parábolas, ilustrações sobretudo para exemplificar como servir o próximo. Portanto, os seus métodos didático-pedagógicos e recursos eram bastante dinâmicos e diversificados.

Contudo, como um dos seus objetivos era transformar a vida das pessoas, principalmente dos seus discípulos, o seu modelo de ensinar focava-se na mudança interior para o exterior. Ele pretendia produzir discípulos maduros, que reproduzissem o carácter e comportamento do seu do mestre. Tudo isso implica um trabalho de equipa, por esse motivo a terceira fase do seu ensino era de todas a mais exigente, que dependia muito da prática dos seus discípulos, pois eles seriam o modelo para o mundo quando Jesus deixasse a terra.

De acordo com a preocupação de Jesus, em capacitar os seus discípulos com experiência, ele enviou os discípulos dois a dois às cidades da Judeia para anunciar a mensagem o reino de Deus<sup>266</sup>. Depois os discípulos reuniam-se com o mestre, debatiam aquilo que aprenderam das experiências uns com os outros, melhoravam as suas formas de agir e de pensar, mediante as correções, exortações e incentivos do mestre. Curioso notar a ideia de um trabalho cooperativo presente no trabalho de equipa na relação do mestre com os discípulos, no qual todos trabalhavam para o mesmo fim, anunciar os princípios do Reino de Deus. Pois é precisamente esta ideia que fundamenta os modelos de formação e o escolar do MEM, a formação é feita permanentemente de forma cooperada, onde cada elemento se obriga rotativamente a ser formador de outro, de modo a reconstruir e dar forma às vivências pedagógicas da profissão de docente. Depois, precisamente as mesmas estratégias são implementadas no modelo escolar, onde o sucesso de um é o sucesso de todos.

Tivemos oportunidade, de perceber de uma forma breve e simples como funcionava o modelo escolar em sala de aula através *da sintaxe do modelo pedagógico* explicada. Defendo assim, a ideia de que os discípulos pareciam conhecer todas as fases do trabalho de aprendizagem apresentado. Porque, eles fizeram as suas próprias pesquisas, não tinham documentos escritos, mas tinham documentos registados no coração e na mente pelos ensinamentos de Jesus, todos ajudavam-se reciprocamente. Depois quando estavam com o mestre e com os demais discípulos partilhavam e apresentavam de forma livre os seus trabalhos ao grupo, estando sempre em contante reflexão, até porque muitas das vezes precisavam decifrar o que Jesus queria dizer com as parábolas que ensinava. Desse modo, eles

---

<sup>266</sup> Lucas 10:1-24. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.



iam construindo as aprendizagens e conhecimentos na sua estrutura cognitiva com base numa comunicação sempre ativa. Como procuramos mostrar, Jesus também os avaliava, e eles próprios autoavaliavam-se.

Depois a exposição dos trabalhos não foi feita logo de forma imediata, anos mais tarde as testemunhas oculares que viveram com Jesus, produziram como resultado dessa maravilhosa experiência, um trabalho científico magnífico, os evangelhos. Os mesmos podem ser lidos e estudados por todos que o desejarem fazer, e deles extraírem os maravilhosos e inigualáveis ensinamentos de Jesus, que representou, podemos dizer, o Conselho de cooperação educativa, junto com a sua equipa.

Poderíamos estabelecer muitas mais comparações, teríamos conteúdo suficiente para o fazer, mas penso que o leitor poderá também tirar as suas próprias ilações. Para concluir, importa destacar um dos aspetos mais importantes que Sérgio Niza, e sobretudo Jesus valorizam, a relação humana. No caso de Jesus, ele foi o exemplo absoluto do amor que tinha pela vida humana, ele não só demonstrou amor por todos com quem viveu e como deu a sua vida para morrer e poder resgatar o ser humano da condenação eterna. Nenhum outro mestre, em toda a História ensinou tanto, sobre o amor. O objetivo geral de Jesus foi mostrar o amor de Deus pelo homem. O amor, o sentimento e o valor mais nobre que o ser humano pode ter. Por isso, o ensino de Jesus é transcendente, atravessou séculos. Está ao nosso alcance, hoje, “seguir os passos de Jesus”, aprender e aplicar uma pedagogia centrada no ser humano, o amor, a tolerância e o respeito pelo próximo.

Passaram-se mais de vinte séculos, e na área da pedagogia portuguesa existiu um homem, Sérgio Niza, que pensou criticamente e sonhou com uma transformação da escola portuguesa no seu todo, em especial pela forma como ele constrói as práticas escolares com um conjunto princípios e valores. Relembramos, que ainda jovem Sérgio Niza lê uma obra que retrata a experiência de um jovem professor, numa linha de prática educativa de uma pedagogia do amor, o Diário, de Sebastião da Gama, e se inspira nesta forma de ensinar, centrada no aluno, no respeito e amor por ele. Esta inspiração conduziu a visão que Niza queria implementar no seu ensino. E com efeito tem conseguido. Como tal, os princípios e valores éticos e morais cristãos estão presentes no modelo da escola moderna, o amor, o cuidado pelo outro, a liberdade, o respeito pelo outro, a justiça e a solidariedade, a cooperação.

Esta foi a proposta sobre a qual nos propusemos refletir, como sendo possível e atual para os nossos dias, contribuindo com certeza para um ensino da História mais humanizado.

## Parte II: O Contexto Escolar

### 1.A Escola Básica do Alto dos Moinhos, Terrugem

A **Escola Básica do Alto dos Moinhos** foi constituída no ano letivo de 2003/2004 e está situada na localidade da Terrugem, que por sua vez confina com a freguesia de S. João das Lâmpadas, concelho de Sintra. No âmbito da reforma administrativa a localidade da Terrugem foi elevada a vila em 2011, possui características rurais e as principais atividades económicas são marcadas pela marcenaria e a indústria do mármore.

A comunidade educativa combina antigas tradições rurais da cultura saloia, sendo que atualmente verificam-se alterações decorrentes da globalização, que por sua vez traduz-se em mudanças significativas de novos desafios tecnológicos, científicos e sociais. Acresce a estes fatores a vinda de habitantes oriundos de zonas urbanas e ainda de imigrantes, provenientes principalmente do Brasil e de países de Leste. A chegada desta nova faixa de população com costumes, estilos de vida e formas de estar culturalmente diferentes vem alterar, de forma enriquecedora, as características socioculturais da comunidade.

A escola é a sede do agrupamento com o mesmo nome, fundada por decreto regulamento n.º12/2000, que promulga a legislação necessária para a formação de agrupamentos. Compõe o agrupamento escolar dez estabelecimentos de ensino localizados nas diversas localidades do concelho, conforme informação e imagens apresentadas<sup>267</sup>:

		
<b>Escola Básica do Alto dos Moinhos</b> (escola sede) 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico	<b>Escola Básica da Assafora</b> Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	<b>Escola Básica de Bolembre</b> Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

<sup>267</sup> Informação Disponível em <http://aealtodosmoinhos.pt/agrupamento/>

		
<b>Escola Básica Faião</b> 1º Ciclo do Ensino Básico	<b>Escola Básica São João das Lâmpadas</b> Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	<b>Escola Básica Santa Susana</b> Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
		
<b>Escola Básica Terrugem 1</b> 1º Ciclo do Ensino Básico	<b>Escola Básica Vila Verde</b> Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	<b>Jardim Infantil Arneiro dos Marinheiros</b> Educação Pré-escolar
		
<b>Jardim Infantil Terrugem</b> Educação Pré-escolar		

**Figura 3.** Fotografias das escolas do agrupamento

A missão do agrupamento é cumprir os propósitos gerais do sistema educativo, numa visão educacional e cívica. Neste sentido, a sua estrutura assenta em criar condições no sentido do trabalho cooperativo entre os seus agentes, e na formação dos mesmos. Com uma abrangência da oferta de infraestruturas educacionais variadas e equipas multidisciplinares pretende-se alcançar a comunidade escolar das áreas residenciais e das localidades abrangentes.

A Escola Básica do Alto dos Moinhos fica a poucos metros do centro da vila, conferindo características muito peculiares de um meio rural, onde as pessoas são naturalmente mais conhecidas umas das outras, permitindo um maior envolvimento da comunidade habitacional com o meio escolar. As instalações são divididas entre dois edifícios um central e o outro do pavilhão de educação física e ginásio, circundados pelos pátios de recreio, espaços verdes: canteiros com flores e árvores, vedados por um gradeamento. A entrada de acesso à escola é feita pelos portões próximos do edifício central, e junto a esta fica localizada a zona de funcionamento da receção, onde são controladas as entradas e saídas de pessoas e veículos. No edifício central, assim que entramos, no lado esquerdo, temos também uma outra zona de receção, encostada à secretaria e logo em frente a sala dos professores. Existem também os gabinetes de trabalho: de educação especial, dos serviços de psicologia e orientação, de atendimento aos encarregados de educação, etc. Acresce ainda a reprografia, papelaria, sala da direção, biblioteca, laboratórios de ciências e as salas de aulas devidamente equipadas de recursos tecnológicos, permitindo aos docentes a dinamização das aulas através do recurso dos mesmos. Para além do recreio, os alunos têm ao seu dispor um espaço de lazer associado à área do bar e um refeitório reservado só para alunos.

A comunidade escolar do agrupamento totaliza um total de cerca de 1500 jovens, sendo que a Escola Básica do Alto dos Moinhos acolheu no último ano letivo à volta de cerca de 780 alunos. Os alunos encontram-se integrados nas turmas, constituídas segundo a legislação em vigor e os critérios definidos pela direção do agrupamento.

No geral, os alunos apresentam uma heterogeneidade social e económica bastante diferenciada, sendo que existe um número reduzido de estudantes oriundos de famílias que apresentam uma situação financeira estável. No entanto, existe um número elevado de alunos que necessitam de apoio da ação social, pelas dificuldades económicas das suas famílias.

O Projeto Educativo<sup>268</sup> da escola obedece às linhas orientadoras do Agrupamento até 2021. A sua elaboração foi feita com base na negociação de todos os intervenientes da

---

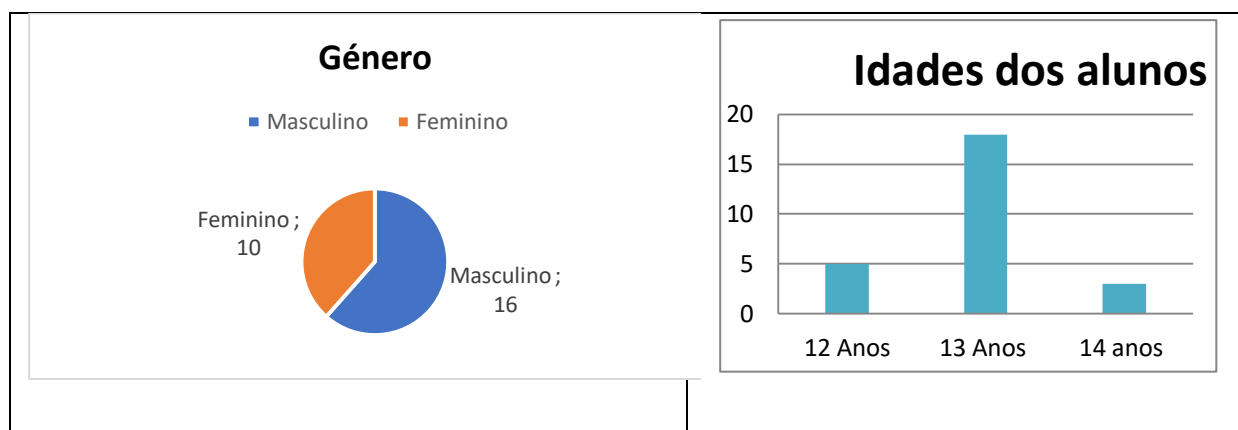
<sup>268</sup> O Projeto Educativo Disponível em: <http://aealtodosmoinhos.pt/wp-content/uploads/2018/05/PE-2017-2021.pdf>

comunidade escolar, envolvendo os alunos, docentes, todos os ciclos de ensino do agrupamento, os assistentes técnicos e operacionais e encarregados de educação. O documento foi pensado e estruturado de acordo com a “caraterização da realidade social do meio envolvente, do historial das escolas de pertença do agrupamento, das caraterísticas específicas da comunidade escolar, da última avaliação interna e externa e do Projeto de Intervenção da diretora”. O Projeto Educativo é o referencial de todas as práticas, tendo em conta a sua concretização no Regulamento Interno, no Orçamento, no Plano Anual de Atividades e no Plano de Turma, que são os instrumentos que regem a ação da comunidade educativa. Na prática existe uma avaliação anual para averiguar o grau de eficiência e eficácia da qualidade do serviço educacional prestado.

O documento não podia deixar de englobar os princípios, os valores, as metas e as estratégias para todo o Agrupamento com vista ao seu cumprimento. A oferta educativa abrange diversas infraestruturas escolares em diferentes localidades do concelho de Sintra, de forma a atender às necessidades de todos os níveis e caraterísticas da realidade social e do meio envolvente, com objetivo de formar vidas de acordo com o perfil do aluno de diferentes faixas etárias e com valores cívicos bem marcados, para que possam ser a geração futura que marca a diferença no concelho e no país.

## **2. Caraterização da turma do 8º B**

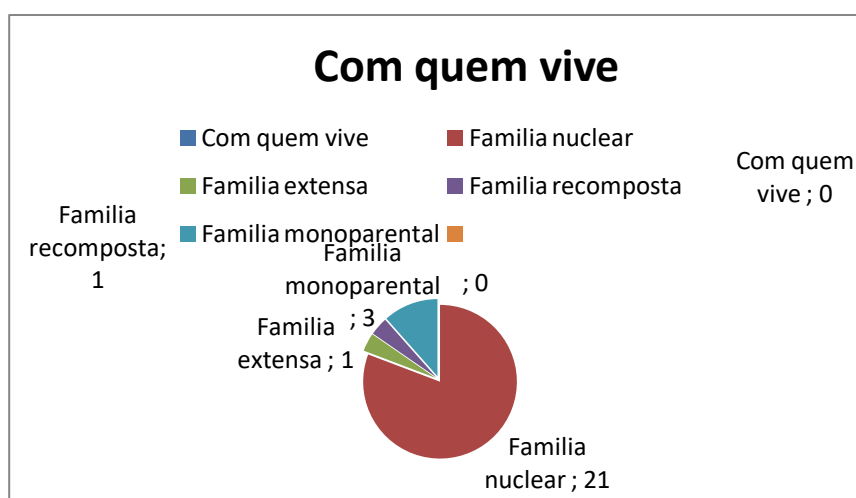
A caraterização da turma foi elaborada com base nos dados gentilmente fornecidos pela Diretora de Turma, Alexandra Carrasqueira, pela professora cooperante e também com base na observação das caraterísticas dos alunos em contexto de sala de aula. No início de setembro, a professora cooperante facultou o registo fotográfico dos alunos. A turma do 8º B é constituída por 26 alunos, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A grande maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, com exceção de dois alunos, de nacionalidade brasileira. Relativamente às idades, 5 alunos têm 12 anos; 18 com 13 anos e 3 com 14 anos.



**Gráfico 1** - caracterização dos alunos por gênero

**Gráfico 2** - idade dos alunos

Constata-se, no que diz respeito à tipologia familiar dos alunos, relativamente às pessoas com quem vivem, que 21 alunos têm uma família nuclear (pai, mãe e irmãos). São apenas 3 os alunos de família monoparental, que vivem com a mãe. Uma aluna tem uma família extensa, vivendo também com os avós. E existe apenas uma aluna com família recomposta, que vive com o padrasto. Neste caso, nesta turma a família nuclear está bem preservada, sendo representativa da maioria.



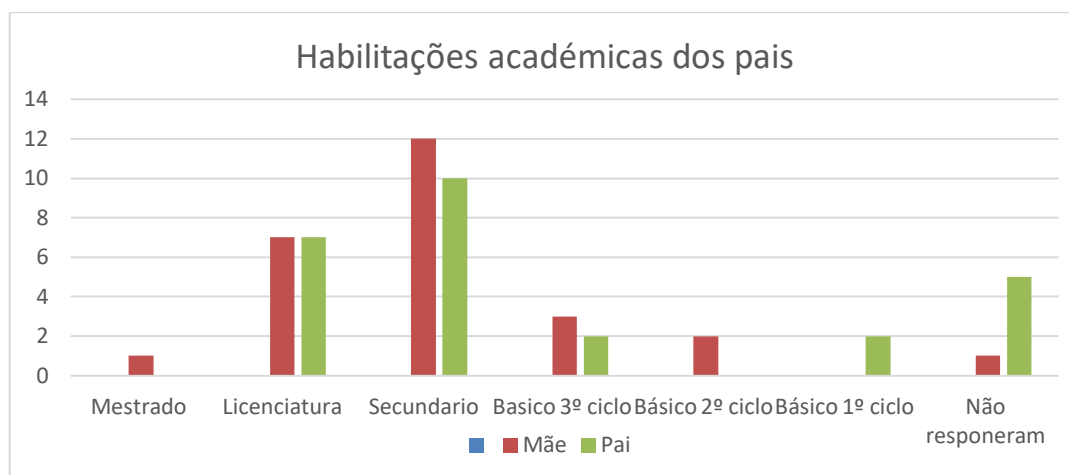
**Gráfico 3** - Com quem vivem os alunos

Relativamente ao número de irmãos: maioritariamente, 11 dos alunos só têm um irmão. Apenas 1 aluna tem dois irmãos. Os restantes 14 alunos são filhos únicos.

Em relação ao encarregado de educação, a figura materna representa a maioria, com 24 alunos, apenas 2 alunos têm o pai a desempenhar esta função. O lado maternal bem vincado na representatividade da educação dos filhos.

Analisando as habilitações académicas dos pais dos alunos: verificamos pelo gráfico apresentado que a maioria tem Licenciatura, 7 mães e 7 pais. Apenas um aluno tem a mãe

com qualificação de Mestrado. Curioso destacar que uma das melhores alunas da turma tem o pai apenas com a 4.<sup>a</sup> classe e a mãe com o 10.<sup>o</sup> ano. Seis alunos não deram informação sobre o nível académico dos pais. A habilitação mais dominante é do ensino secundário. Assim, podemos dizer que a formação dos pais desta turma apresenta-se num nível médio.



**Gráfico 4** - habilitações académicas dos pais

Em relação à análise das categorias profissionais dos pais, as profissões são sobretudo ao nível de profissões técnico profissionais: pintor, serralheiro, mecânico, segurança, manobrador de máquinas, secretária, administrativa, cozinheira, cabeleireira, esteticista. Os pais com formação superior exercem profissões como contabilista, temos um inspetor das finanças e uma professora apenas. As profissões corroboram com as habilitações académicas, sendo que apenas uma mãe é empregada doméstica.

Assim, estes alunos pertencem a famílias cujo estrato socioeconómico é baixo e médio, sobretudo pelas profissões técnico-profissionais dos pais. Temos apenas o pai da Laura que está desempregado. Note-se que alguns alunos não referiram a profissão dos pais.

O gráfico apresentado é indicativo dos alunos que beneficiam de escalão da Ação Social Escolar, somando assim metade da turma, o que evidencia o nível socioeconómico baixo dessas famílias.

Dentro destes alunos, encontramos alguns deles com défices de leitura e expressão escrita (dislexia e disortografia), e com alguns condicionantes emocionais, verificando-se que os alunos que apresentam um

Escalão ASE	Nº Alunos Turma
Não Beneficia	13
Escalão B	6
Escalão A	5
Escalão C	2
	26

**Gráfico 5** - distribuição da avaliação dos alunos por escalão da ASE



número significativo de níveis três. Sendo que destacam-se 6 alunos que repetiram o ano.

Analisando e tendo em conta a minha experiência na sala de aulas, de facto esses alunos foram pouco participativos, destacava-se um que ainda assim participava, apesar de ser muito falador e distraído. Destacando também que temos alunos que tiveram testes adaptados, por terem necessidades educativas especiais, ou com uma versão mais fácil para alunos mais fracos na disciplina de História.

A turma caracteriza-se no geral por apresentar algumas dificuldades no domínio da língua portuguesa, nomeadamente na expressão escrita, como também ao nível da construção frásica e da ortografia. A verdade é que ao longo das aulas, apercebemo-nos destas mesmas dificuldades, concluindo que a rentabilidade dos alunos ao nível do aproveitamento, não é somente na aquisição de conteúdos, é igualmente na dificuldade em transmitirem esses conteúdos para o papel. Também na análise e interpretação de documentos revelam dificuldades. Mas acredito que alguns dos alunos com um pouco mais de empenho, conseguiriam superar algumas das dificuldades e por sua vez conseguirem melhores resultados.

No contexto de sala de aula, numa perceção geral a maioria da turma revelou interesse pelas atividades, na medida em que os alunos iam sendo estimulados com feedback positivo, nas participações sempre que oportunas e assertivas. No geral, a turma revela um comportamento bastante satisfatório, com uma ansiedade e agitação comum atendendo à faixa etária. Contudo, os alunos foram bastante respeitadores e cumpridores das indicações fornecidas pela docente. Contata-se com pesar, embora não seja de todo surpreendente, que a disciplina de História não é a preferida da maioria deles, mas sim as disciplinas mais técnicas, como as ciências, matemática e informática. Talvez, no decorrer dos graus de ensino, e consequentemente com a maturidade própria da idade, os discentes possam perceber a importância desta área do saber como sendo importantíssima para a sua formação. Talvez, possam lembrar com saudades o porquê das professoras de História privilegiarem esta ciência!

No que diz respeito aos planos para o futuro, de dar continuidade nos estudos, 22 alunos querem concorrer para o Ensino Superior e somente 4 desejam ficar apenas com o nível secundário. Se os alunos mantiverem as suas convicções no decorrer dos estudos, esperemos que sim, estas escolhas revelam ambição de uma formação melhor e desejarem profissões que só serão possíveis com formação superior.



### Parte III: Prática de Ensino Supervisionada

Como preâmbulo, referir que o primeiro contacto de acolhimento na escola ocorreu no final do 3.º período do ano letivo de 2018/2019 no dia 15 de Julho pelas 9:30h, com o objetivo de ter uma breve reunião de apresentação com a professora Isabel Henriques. O foco principal era poder inteirar-me do panorama geral de uma nova realidade do contexto institucional de uma escola pública. No entanto, pretendeu-se também agradecer o facto da professora cooperante ter-me recebido prontamente como sua estagiária, honrando um pedido do Professor Miguel Monteiro, com todo o trabalho acrescido que teria; a somar a mais dois colegas que orientava, desde o primeiro ano do Mestrado.

O presente capítulo apresenta-se estruturado em três partes que estão relacionadas com as *Atividades Desenvolvidas na Escola*. A primeira parte, consiste na *Sistematização reflexiva das quinze aulas observadas* lecionadas pelo docente Isabel Henriques. E também uma breve referência analítica das três aulas assistidas do colega Bernardo Silva. A observação de aulas teve início logo no início do 1º período, pois pretendia-se iniciar o mais breve possível o processo de observação de aulas da professora cooperante, para aprender as suas estratégias e metodologias de trabalho, assim como, a relação pedagógica que estabelecia com todas as turmas do 8.º ano que lecionou. O amadurecimento deste tipo de aprendizagem desempenha um papel fundamental e constitui também uma fonte de inspiração e motivação. O foco específico é o de procurar enquadrar a aprendizagem que se observa na prática efetiva na sala de aula, e que depois exige uma responsabilidade acrescida de tentar ser fiel ao modelo observado e aprendido.

Depois da observação e dos aconselhamentos da professora, de forma a delimitar a estratégia de trabalho, ajustada ao seu método pedagógico e didático, e da escolha da temática, planemos a realidade que se apresenta na segunda parte deste capítulo, *As Aulas Lecionadas*. Na totalidade foram lecionadas oito aulas de quarenta e cinco minutos à turma B do 8º ano. Para o feito, nesta parte, procurar-se-á descrever as aulas observadas com o maior detalhe possível e autenticidade. Neste subcapítulo acrescentou-se as respetivas planificações de cada aula, para facilitar o enquadramento descritivo e permitir uma leitura mais contextualizada ao leitor. Todavia as mesmas estão disponíveis no formato *pen drive* nos anexos deste relatório. Também para melhorar a leitura e compreensão da descrição das aulas, em alguns casos, optou-se por apresentar algumas imagens dos diapositivos.

Na terceira parte, serão abordadas *Outras atividades* desenvolvidas na escola, nomeadamente, as reuniões de planeamento e avaliação com a professora cooperante, uma

reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, a participação da abertura do ano letivo com atividades de integração para o 5º ano. Acresce ainda um trabalho realizado para efeitos da exposição da comemoração do feriado 1 de Dezembro, alusivo à Restauração da Independência de Portugal, uma atividade da Festa de Natal e por último a reunião de avaliação Intercalar do 1.º período da turma lecionada.

Nesta estrutura correlacionada em três partes foi elaborado um mapa calendarizado com todas as atividades desenvolvidas na escola realizadas nos meses de Setembro a Dezembro de 2019, respetivamente o 1.º período do calendário escolar. Este mapa permitiu uma melhor organização de trabalho e também permite ter assim uma visão global calendarizada, que sistematiza a prática profissional deste semestre.

### Calendário das Atividades Desenvolvidas na Escola

<b>15 de Julho 2019- Acolhimento e Apresentação na Escola</b> <b>6 Setembro 2019 - Reunião Departamento de História</b> <b>13 Setembro 2019 – Abertura do ano letivo- Atividades de integração do 5º ano</b>			
<b>SETEMBRO_2019</b>	24_Terça	25_Quarta	26_Quinta
	13:40 - 8º D 14:40 - 8º C		8ºE 8ºA
	1_Terça	2_Quarta	3_Quinta
	8º B	8º A 8º B	
	8_Terça	9_Quarta	10_Quinta
	8º B	8ºA 8º B	8ºB
<b>OUTUBRO_2019</b>	15_Terça	16_Quarta	17_Quinta
		8º B	
	22_Terça	23_Quarta	24_Quinta
	8º B 8º D		
	29_Terça	30_Quarta	31_Quinta
	8º B 1ª Aula	Greve de funcionários	
<b>NOVEMBRO_2019</b>	5_Terça	6_Quarta	7_Quinta
	8º B 2ª Aula	8ºB 3ª Aula	
	12_Terça	13_Quarta	14_Quinta
	8º B 4ª Aula	8º B 5ª Aula	Aula de avaliação Bernardo
	19_Terça	20_Quarta	21_Quinta
		8º B 6ª Aula	8ºE aula revisão /8ºA Bernar.
	26_Terça	27_Quarta	28_Quinta
	8º B 7ª Aula - avaliação	8º A Aula teste Bernardo 8º B 8ª Aula teste	trabalhos p/Comemoração Restauração Independência

<b>DEZ_2019</b>	10_Terça	11_Quarta	12_Quinta
	10:35 reunião plataforma e Gestão Direção de Turma		
	17_Terça	18_Quarta	19_Quinta
	Festa de natal atividades com alunos	Reunião avaliação intercalar	

## 1.Sistematização reflexiva das aulas Observadas

A observação de aulas abrange múltiplas finalidades: “diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas”. (Reis, 2011)

Este subcapítulo enquadrava-se no capítulo *Atividades Desenvolvidas na Escola*, o mesmo engloba um resumo geral da observação das aulas lecionadas pela professora Isabel Henriques. Conforme o mapa apresentado da calendarização das atividades desenvolvidas na escola, a observação de aulas começou no dia 24 de Setembro de 2019, sensivelmente uma semana e meia depois do início do ano letivo. Estando consciente que deveria observar as aulas o mais cedo possível, para aprender, avaliar e implementar o modelo observável, num período exequível que a professora cooperante tivesse as oito aulas disponíveis, dando cumprimento ao requisito de lecionar a sequência de uma unidade temática. A observação de aulas é uma ferramenta que torna os processos de desempenho de ensino mais céleres, sendo o modelo da professora cooperante a seguir, pois foi o adequado, num processo de características próprias do seu conhecimento das turmas.

Estava também consciente que seria necessário inteirar-me de um outro modelo pedagógico diferente do colégio. Contudo, as aprendizagens adquiridas no 1.º período tornaram-se um conhecimento já sedimentado e podiam ser trabalhadas, dentro do possível, e ajustadas ao que teríamos de novo e de mudanças. Mas o foco seria sem dúvida pôr em prática a metodologia observada, de acordo com o modelo de execução da professora.

Observou-se assim, um total de quinze aulas, num processo contínuo de aprendizagem, procurando assistir a todas as turmas que a professora cooperante lecionava. Em todas as turmas a professora começou com o Domínio 4 – *O contexto europeu dos séculos XII a XI*, embora esta matéria fosse do ano passado, mas tinha ficado por lecionar. Logo, no início da

prática profissional a professora deu aos seus estagiários um registo de sumários devidamente planeados desde o 1.º período<sup>269</sup> ao 2.º período. Este documento tornou-se fundamental para ter uma visão global do programa curricular do 8.º. Foi também o documento orientador para poder antever uma calendarização possível de quando começar a dar aulas. Aproveitando este assunto descrito, referir que a avaliar por esta forma de planeamento da professora, tornou-se perceptível que seria uma pessoa organizada, o que muito me agradaria trabalhar com alguém com essa característica.

A observação de aulas ocorreu nos meses de Setembro e Outubro, abrangendo naturalmente a temática subsequente o Domínio 5 – *Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI*. Esta é uma temática vasta em termos curriculares, sendo que tudo indicava que começaria a lecionar mais ou menos a meio da mesma. Neste sentido, ao observar as diversas aulas observadas procurou-se absorver e aprender o máximo dos diferentes cenários, das diversas formas de ensinar, das metodologias de ensino, da gestão do tempo, do trato com os alunos, a gestão da turma e a própria didática da disciplina.

Para compreendermos um pouco como são as aulas da professora Isabel Henriques começamos por analisar as metodologias e estratégias utilizadas na sala de aula, destacando os aspetos gerais e de maior interesse, observadas pela lente da estagiária Isabel Matias. A professora inicia a aula cumprimentando os alunos, obviamente, enquanto eles vão entrando na sala, ao mesmo tempo que procede à ligação do computador, do retroprojektor etc., fazendo de forma muito natural. Procede com o pedido para acalmarem e abrirem os cadernos, ou se for o caso aproveita os minutos iniciais para dar alguma informação.

De imediato, pergunta quem tinha o relatório da aula para fazer e o aluno respetivo efetua a leitura: faz as devidas correções e clarifica alguns conteúdos, sempre que necessário. Em algumas vezes dá continuidade com uma ativação de conhecimentos, conforme os relatórios estejam mais ou menos incompletos, e os recolhe para correção e depois são arquivados no portfólio individual do aluno.

O sumário é sempre ditado e nunca projetado, no caso de existirem dúvidas na escrita de alguma palavra, manda abrir o manual, mas não refere páginas, obrigando os alunos a procurarem de forma sequencial pela matéria que já deram. Também, quando um aluno quer abrir a lição e pergunta em que dia do ano estamos, a professora não diz o dia, brinca e afirma; “que estamos num dia a mais do que ontem”, com o objetivo de levar os alunos a pensarem e serem autónomos.

---

<sup>269</sup> Vide *pen drive*, Anexo 0a Registo dos Sumários 8º B 1º Período.

A professora faz uso de uma pedagogia ativa, baseada no método expositivo interrogatório constante com os discentes, recorrendo ao apoio de diapositivos com tópicos, e sempre que pertinente estabelece a ligação do passado com comparações dos conteúdos com situações do presente ou das vivências dos alunos. A professora preocupa-se em dialogar de forma equilibrada e de maneira ordeira, colocando sempre o aluno no centro da aprendizagem, para estimular o envolvimento e inteligência de cada aluno, numa dinâmica individual. A mesma perante os conteúdos científicos expostos e dialogados tem uma constante preocupação de dizer aos alunos o que têm que registar no caderno, e alerta que não quer ouvir o barulho de muitas canetas. De início não compreendi o que tal advertência significava, mas depois percebi que existiam alunos que gostavam de passar as informações dos diapositivos com várias cores, contudo a professora não queria que o fizessem, com toda a razão, pois demoravam muito mais tempo a passarem os tópicos para o caderno.

Em relação às fontes utilizadas recorre maioritariamente aos textos, mapas e exercícios do manual, pois distingue perfeitamente as capacidades cognitivas dos seus alunos, reconhecendo as dificuldades que demonstram na compreensão e assimilação da matéria. A recorrência constante do manual é justificável por ser o recurso mais utilizado pelos alunos. A maioria das turmas são de nível satisfatório, com exceção da turma do 8º E, que tem mais alunos com necessidades educativas especiais e a turma 8º F que é muito indisciplinada e de nível fraco.

No que diz respeito a outros recursos e as atividades realizadas, a professora utiliza também fichas formativas, ou questões de aula, procurando trabalhar questões muito semelhantes às que depois saem na ficha sumativa. Ou até mesmo, recorre muitas vezes a trabalhos de casa com questões para os alunos resolverem com o intuito de os treinar para o teste. A professora manifesta uma preocupação constante na análise dos documentos, para que os alunos possam construir os conteúdos autonomamente e o poderem explicar pelas suas próprias palavras, pois o documento histórico é sem dúvida uma ferramenta fundamental e indispensável na estratégia básica da aprendizagem. A docente procura também construir os conceitos com base nas ideias prévias dos alunos, e depois os consolida com exemplos, ou então, para suscitar a pesquisa, pede aos alunos para pesquisarem o conceito no telemóvel.

Os conteúdos do programa previstos e sumarizados foram praticamente cumpridos de maneira integral, pois todas as turmas estavam mais ou menos calendarizadas nas mesmas matérias. Quando por alguma circunstância menos favorável, como por exemplo quando houve greve, a professora procurou recuperar os conteúdos num ritmo de aula que só a prática

capacita a tal agilidade, sem nunca descuidar a verificação e compreensão dos mesmos pelos alunos.

Na área da relação pedagógica a professora mantém uma postura séria, controlando a indisciplina, porém afetiva, afinal acompanha a maioria dos alunos desde o ano passado. Os alunos têm consideração e estima pela professora, respeitando-a. Revela uma preocupação constante com os alunos menos participativos e com maiores dificuldades, estando atenta a todas as turmas numa postura muito profissional e muito organizada, dentro e fora da sala de aula. Para quem observa, existe muito ainda para apreender!

Umas breves palavras relativamente às três aulas assistidas do colega Bernardo Silva. O processo de observação também permite aprender com os colegas, verificando metodologias, trocando ideias, motivando-nos mutuamente, sempre com a preocupação constante de nos empenharmos e darmos o nosso melhor, para com os alunos e para com a professora cooperante. O colega lecionou a uma turma que tinha um nível de participação mais elevado, e também já conhecia os alunos desde o ano passado. Gostei muito de assistir às suas aulas, uma boa postura, num registo sempre bastante ativo de interrogações e constantes chamadas de atenção quando os alunos, por exemplo, estavam distraídos: alguma das suas palavras foram engraçadas, retive umas na memória: “a paisagem lá fora é agradável, está um dia de sol não é?”, ou então, quando chamou à atenção de um aluno que sistematicamente inclinava a cadeira e se esticava, questionou-o: “estás na praia? E imperativamente disse: Senta-te corretamente! Está de parabéns, o felicito!

Na relação de trabalho de equipa criamos uma boa sinergia e empatia, ao longo de todo o estágio, pelas características equilibradas e respeitosas de cada personalidade e por estarmos quase em simultâneo a dar os mesmos conteúdos científicos. Trabalhamos juntos na preparação dos painéis expositivos e na realização dos critérios da ficha de avaliação sumativa.

De referir, que também houve uma boa relação com a colega Catarina, na partilha, na comunhão e companheirismo, nas boleias que pude oferecer para a escola, na troca de ideias e aconselhamentos. No entanto, a colega iniciou mais tarde a sua prática de ensino, sendo o horário coincidente com uma unidade curricular por mim escolhida e inclusive com as aulas de IPP. Assim sendo, a sobreposição de horários inviabilizou a assistência das aulas que lecionou.

## **2. As Aulas Lecionadas**

Após ter terminado um período de observação resolvi escolher a turma B, por ter gostado do comportamento dos alunos, pelas informações prévias que a professora transmitiu e também por uma questão de horário.

Conforme referido, o registo de sumários previamente facultado pela professora permitiu começar a estudar e a preparar os conteúdos científicos, assim como, rever toda a contextualização temática da unidade temática da Expansão, pois a matéria relacionava-se numa contextualização histórica sequencial.

A professora Isabel foi dando orientações, sugestões e estratégias sempre num diálogo muito aberto. As primeiras planificações foram entregues previamente e foram discutidas para ajustar e melhorar os pontos necessários. Nessa dinâmica, a evolução da adaptação foi sendo gradual e positivamente melhorada, uma vez que a professora gostava de ver todas as planificações com antecedência, assim como, as apresentações digitais. Os materiais foram sendo preparados atempadamente, com tempo para consolidar os conteúdos.

Iniciou-se assim uma nova fase de ensino com alegria, que coexistiu numa autoformação cooperada: valorizando a comunicação, a partilha, as apreensões, os conselhos e estratégias e sobretudo sentimo-nos apoiados a desenvolvermos o nosso potencial, com toda a humildade de quem está ainda no início de uma caminhada, que implicava também uma adaptação à professora cooperante, à escola e ao modelo pedagógico. Foi sentido um cenário de acolhimento, empenho e zelo genuíno da professora cooperante. Com efeito, queria muito superar as expectativas e demonstrar através do meu estudo, trabalho e empenho, que seria possível fazer com excelência, honrando quem me acolheu e o professor Coordenador do Mestrado que me recomendou.

### **2.1.Primeira aula - 29 de Outubro de 2019**

O dia 29 de Outubro de 2019, pelas 11:35h, marcou assim o início de uma nova temporada de prática profissional. Estar numa sala de aula a ensinar já não era uma estreia, mas o nervosismo acaba por ser uma condicionante natural, que inquieta um pouco, ao mesmo tempo que assola a responsabilidade de dar o nosso melhor.

Os alunos foram entrando na sala, creio que hoje expectantes pela novidade de ter uma nova professora a dar aulas. Coloquei uma música de fundo adequada ao tema da aula, sobre os descobrimentos<sup>270</sup> e deixei que os alunos acalmassem enquanto ouviam a música.

A primeira impressão que tive foi que de facto os alunos entraram na sala de aula calmos. Cumprimentamo-nos mutuamente e quando todos já estavam sentados, aguardando que eu pudesse pronunciar as primeiras palavras, fez-se silêncio, pois a professora ajustava os últimos preparativos técnicos para iniciar a aula.

A aula teve assim início com “um bom dia a todos”, seguiu-se a minha apresentação contextualizada: qual o objetivo de estar a lecionar as próximas aulas à turma e foi dada também uma palavra de apelo para que pudessem colaborar num trabalho de equipa conjuntamente com a professora. Pedi aos alunos para que à medida que fossem participando pudessem levantar o braço e dissessem os seus nomes, pois seria fundamental para uma boa comunicação entre nós e assim também consegui ir memorizando os rostos e naturalmente associando aos seus nomes.

Nesta primeira interação, o nervosismo foi sendo apaziguado, por constatar uma boa receção e uma postura da turma respeitosa, desde o primeiro momento de comunhão no espaço da sala de aula. Tais atitudes muito me agradaram e trouxeram confiança para uma aluna no papel de professora estagiária.



**Figura 4** - Diapositivo 2 do Anexo 1

<sup>270</sup> Vide *pen divre*, Anexo 1ª aula



Na tela estava projetada uma pintura da chegada de Vasco da Gama à Índia, enquanto a música decorria, ao mesmo tempo que ditei o sumário: *O império Português do Oriente: as políticas dos vice-reis da Índia. A cidade de Lisboa no século XVI*<sup>271</sup>. A aula incidiu sobre a unidade temática do ponto 5 do manual, *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI e na subtemática 5. 1. O expansionismo europeu – os processos de expansão dos impérios peninsulares* do manual *Novo Viva a História*.

Atendendo à planificação da aula, prosseguiu-se com a leitura do relatório dos alunos que o elaboraram. Pela lógica, foi a professora Isabel Henriques que fez algumas correções de acordo com os conteúdos que lecionou na aula passada. No entanto, prossegui com uma ativação de conteúdos dando sequência a algumas das ideias referidas no relatório da aula passada.

Assim, iniciou-se o diálogo com a turma lembrando como foi preparada a descoberta do caminho marítimo para a Índia, aproveitando a imagem projetada, que pretendia que os alunos analisassem. As participações foram sendo graduais e com bons contributos efetuados de forma ordeira, e conduzidos para que os alunos compreendessem a relação de causa efeito dos factos históricos estudados, desde o início da expansão portuguesa. As questões chave foram lançadas: Quem fez o caminho marítimo para a Índia? Como foi feita a viagem? Em que reinado ocorreu esse acontecimento? Perante a chegada dos portugueses como foi formado e explorado o Império Português no Oriente? Esta última pergunta era uma das perguntas-chave da aula. Nessa relação histórica de causa efeito, e num diálogo conduzido, para que os alunos pudessem responder e perceberem como os factos estavam interligados, foi necessário consolidar alguns aspetos que estavam um pouco mais confusos, como por exemplo: estavam a confundir os reinados nos vários períodos da expansão.

De seguida, os alunos foram questionados sobre o conceito de império. Este era um dos conceitos que já deveriam saber muito bem, sendo abordado na temática do ano passado, relacionada com o império romano. Nesse sentido, alguns alunos foram respondendo e construímos as ideias centrais oralmente: que o império romano era composto por uma vasta extensão de territórios conquistados a outros povos e governados por um imperador que concentrava em si todos os poderes. Relembrar o conceito tinha o intuito dos alunos associarem que os portugueses conseguiram ter um vasto império no período da expansão. Contudo, no Oriente perante as dificuldades que encontraram, (e analisamos algumas, com recurso do slide projetado) não foi possível colonizar como fizeram no Brasil. Pretendeu-se

---

<sup>271</sup> Vide *pen drive* Anexo 1b Planificação da 1ª aula.

estabelecer o paralelismo do conceito já estudado, como o facto que os portugueses iriam construir um império comercial, e seguidamente procedeu-se ao registo no caderno das ideias dialogadas.

Foi escolhido um vídeo dos recursos da aula virtual da Porto Editora, intitulado “*O império português na Ásia*”<sup>272</sup>, precisamente para abordar os conteúdos temáticos da aula. O vídeo explicava como foi feita a formação do império português no Oriente, quais as políticas implementadas no reinado D. Manuel, para conseguir fixar os portugueses em cidades comerciais estratégicas de uma forma resumida e simples. Pedi aos alunos para tomarem notas do que viram e ouviram, aplicando um pouco, de forma subliminar, a rotina de pensamento, aprendida no colégio: *vejo, penso e interrogo-me* (uma ferramenta de trabalho realizada sempre que os alunos viam um filme, ou um documentário, por exemplo. Partimos das ideias que os alunos conseguiram reter do vídeo e fomos trabalhando esses conteúdos ao longo da aula, com base no manual e com os diapositivos que apoiavam e sistematizavam os conteúdos. A participação dos alunos é de grande relevância, pois permite perceber quais as ideias que retiveram, e conduzir a abordagem precisa a ser encadeada para uma explicação com maior rigor e pormenor.

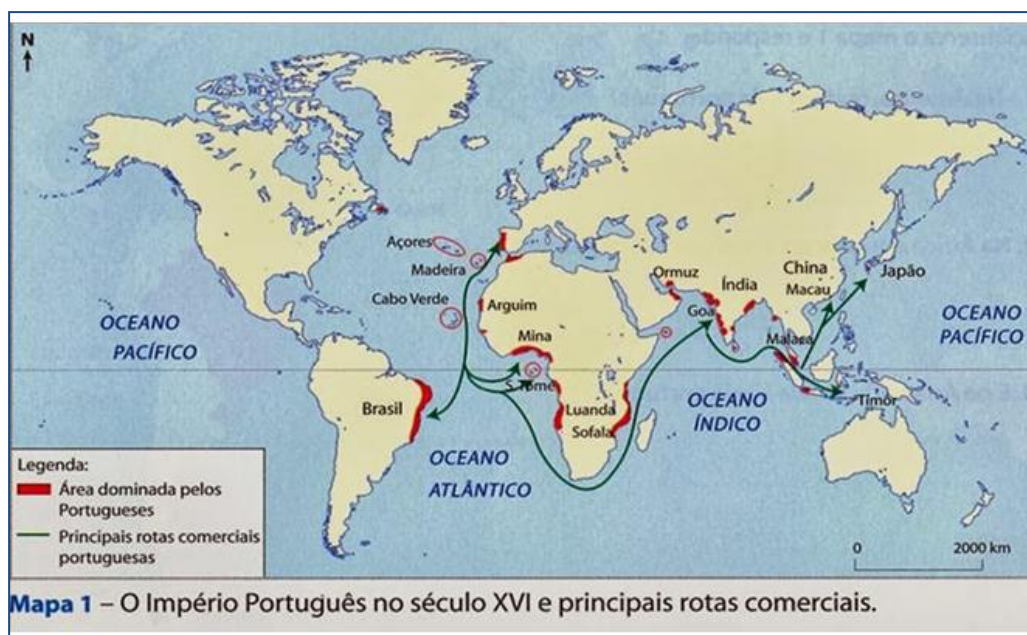
Para passar a apresentar detalhadamente as políticas implementadas pelos vice-reis da Índia, pedi a dois alunos que lessem os documentos da página 25 do manual, referentes respetivamente a dois excertos de texto da Carta de D. Francisco de Almeida, 1508 e de D. Afonso de Albuquerque ao rei D. Manuel, em 1510. Analisamos os documentos e apuramos as diferenças, e o que cada vice-rei defendia. Exploramos também o conceito de vice-rei. Os documentos foram projetados para um melhor acompanhamento dos alunos. Os alunos registaram no caderno as informações por tópicos, dos conteúdos sistematizados do diapositivo.

Sequencialmente foi necessário perceber no que consistia a conquista de pontos estratégicos defendida pelo vice-rei Afonso de Albuquerque, como forma de conseguir um monopólio das rotas comerciais, construindo uma rede de fortalezas e feitorais. Os alunos foram questionados acerca do conceito de feitorias e fortalezas, que já tinham sido abordados noutras matérias. Nesta lógica de pensamento, foi projetado um mapa que localizava os entrepostos comerciais conquistados pelos portugueses e as respetivas rotas comerciais que foram criadas no Oriente e Extremo Oriente. Pretendia-se que os alunos pudessem saber localizar no mapa as principais cidades que estavam sobre o domínio português, a saber: Goa

---

<sup>272</sup> Vide *pen drive* Anexo 1d Vídeo 1ª aula.

Ormuz e Malaca e relacionarem com a vasta rede de rotas comerciais criadas no domínio do comércio das especiarias e outros produtos que os portugueses passaram a trazer do Oriente.



**Figura 5** - Diapositivo 7 do Anexo 1c

Depois de uma explicação consolidada e dialogada com os alunos, foi-lhes dado algum tempo para que registassem os conteúdos apresentados no diapositivo, de igual modo de forma sistematizada. Enquanto registavam os conteúdos, perguntei se existia alguma dúvida. Para certificar que tinham compreendido as últimas referências explicadas e relacionadas, pedi para enumerarem os territórios que acabamos de estudar e quais as suas funções. As respostas obtidas, algumas em simultâneo, permitiu verificar que os alunos que tinham participado ao longo da aula acompanharam a correlação de conteúdos. No entanto, quis ouvir mais dois alunos que ainda não tinham participado, para perceber o grau de entendimento dos temas abordados.

Por último, o tempo letivo estava quase a terminar, restavam apenas dez minutos, mudamos de tema para abordarmos como era a cidade de Lisboa no decorrer do processo da expansão e quais as alterações decorrentes das consequências que o comércio do Oriente trouxera para a capital. Iniciou-se um diálogo a partir das ideias prévias dos alunos, sobre o que conheciam do atual Terreiro do Paço. Depois, recuamos no tempo e fizemos uma viagem à Lisboa quinhentista, com base numa imagem da reconstrução da cidade. A imagem foi projetada na tela, mas estava também no manual devidamente legendada assinalando os locais mais importantes para aquela época, como o Paço Real e a Casa da Índia. Os alunos foram conduzidos a imaginar o cenário das vivências da cidade na época, para o efeito lemos e

analisamos um documento da *Carta de Damião de Góis, Descrição de Lisboa Quinhentista, 1554*. Assim, fazendo também a ligação com o conteúdo escrito do documento, os alunos foram destacando frases que descrevessem quais as funções da Casa da Índia.



**Figura 6** - Diapositivo 10 do Anexo 1c

Olhando para o relógio, fiquei com a sensação que restavam poucos minutos para terminar o horário da aula. No entanto, fui assolada pelo pensamento de como iria concluir o que tinha planeado, nomeadamente consolidar um pouco melhor o último conteúdo, partindo das explicações do que os alunos tinham entendido. Julgava eu que não tinha mais tempo, mas era importante reforçar as ideias chaves das funções da Casa da Índia. A professora cooperante frisou isso mesmo, pedindo aos alunos que, para trabalho de casa teriam de escrever pelas suas próprias palavras o que tinha sido analisado no documento. Esse trabalho de casa constava para avaliação e seria para depois o colocarem no portefólio. Pediu também a dois alunos para fazerem o relatório para a próxima aula.

Numa análise reflexiva, para primeira aula tinha corrido muito bem, a planificação foi cumprida, a aula teve um ritmo um pouco mais lento, constatando que de facto os alunos demoram mais tempo, do que seria normal, para registarem as informações no caderno, e é necessário apelar para que sejam céleres na tarefa. A professora cooperante reforçou esse aspeto e pediu para explorar mais o diálogo com os alunos.

O desconforto inicial deu lugar a uma maior confiança, pela abertura e participação dos alunos, que foram acompanhando a inclusão de ideias. De salientar, que existiu um grupo de alunos que foram mais participativos, aliás os habituais, segundo confirmação da

professora cooperante. Ficou um sentimento de realização e de alegria, a professora Isabel gostou e os alunos também o demonstraram. Como era esperado, destacou os aspetos a melhorar, e sugestões de dinâmica para um melhor ritmo de aula.

## **2.2. Segunda aula – 5 Novembro de 2019**

No dia 5 de Novembro pelas 11:35h foi lecionada a segunda aula, de 45 minutos, à turma do 8.ºB, na sala 19. A sala tem tipicamente uma disposição por ilhas, sendo esta uma sala de oficinas, onde podemos observar vários trabalhos realizados pelos alunos finalizados ou ainda em trabalho, assim como os materiais específicos para a realização dos mesmos. A aula incidiu sobre a continuidade da temática do ponto 5 do manual, como referido na aula anterior e na subtemática 5. 1. *O expansionismo europeu – os processos de expansão dos impérios peninsulares* do manual *Novo Viva a História*. Como a primeira aula lecionada tinha corrido bem, estava mais tranquila pela boa relação estabelecida com os alunos, e a forma como estiveram participativos e acompanharam a matéria. Esses foram fatores determinantes para o desenvolvimento da minha atividade no papel de professora estagiária.

Como tenho por hábito, sempre que seja possível, procurei estar na sala de aula uns minutos antes, para operacionalizar com calma os recursos didáticos. Uma outra prática também que gosto de realizar é o acolhimento dos alunos com música, para a aula escolhi uma música de relaxamento instrumental com flautas tocadas por índios<sup>273</sup>. A escolha foi intencional, estando relacionada com a temática diária. Pretendeu-se que os alunos fossem entrando na sala de aula, acalmassem e fossem desfrutando daquela música, enquanto trocamos respetivos cumprimentos de bom dia.

A aula iniciou-se com um pedido da professora Isabel Henriques, para os alunos escreverem uma mensagem na caderneta, a informa que no dia seguinte teriam das 14:40 às 15:30h uma aula complementar de História. E passou a explicar que, no dia seguinte os alunos não iriam ter aulas nos dois tempos de português, uma vez que a professora dessa disciplina estava a faltar, mas a professora de História iria aproveitar o primeiro tempo para dar uma aula de compensação pelo dia 30 de Outubro, que houve greve, sendo que não poderia ter aulas em atraso.

De seguida, sem mais demoras, decorria o vídeo musical e perguntei se identificavam quem tocava as flautas. Os alunos responderam corretamente, que eram índios e por isso

---

<sup>273</sup> As melhores músicas dos índios norte americanos Wuuauquikuna Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OmiHXIFQPxo>

mesmo referi que a temática de hoje seria precisamente sobre esse tema. O sumário embora estivesse escrito no primeiro slide da apresentação digital<sup>274</sup> foi ditado, a pedido da professora, a saber: *A colonização do Brasil: principais etapas*<sup>275</sup>.

Comecei por agradecer a colaboração dos alunos na aula anterior, incentivando-os a continuarmos juntos num trabalho de cooperação, para que pudéssemos ter boas aulas em conjunto. Pedi para participarem à vontade de forma ordeira e que fossem referindo os nomes consoante as intervenções.

Prossigui com uma breve ativação de conteúdos, com perguntas desde o início da expansão portuguesa até à fase da descoberta do Brasil, estabelecendo a ligação da temática dos conteúdos lecionados da aula passada, precisamente para que houvesse a integração da leitura do relatório de aula dos alunos que o efetuaram. Nesta fase participaram três a quatro alunos de forma assertiva. Um aluno deu início à leitura do relatório. Pedi para fazerem silêncio, para que todos pudessem ouvir e complementar o que o colega escreveu. O mesmo não aprofundou as políticas dos vice-reis da Índia e pedi para o fazer, questionando-o se recordava quais foram. O aluno respondeu afirmativamente e complementou em parte os conteúdos lecionados, como não se lembrava de tudo questionei um outro aluno que também tinha realizado o relatório, para que pudesse ajudar e completar a informação. Um outro aluno leu o relatório de aula muito baixinho, pelo que apelei para que fizesse a leitura num tom mais alto. Os dois relatórios complementaram-se, mas ainda assim, faltou referir que fontes foram exploradas: os documentos, mapas e fotos analisados. Perguntei se mais alguém tinha algo a acrescentar e agradei a todos os que participaram, dando o reforço positivo aos alunos.

Estava concluída assim esta fase inicial da aula, prosseguindo com o diálogo com a turma questionando-a sobre em que condições ocorreu a descoberta do Brasil e quem foi o navegador português responsável pela mesma, no reinado de D. Manuel I. Resposta correta: teria sido Pedro Álvares Cabral em 1500, constituindo uma poderosa armada com o objetivo de afirmar a presença portuguesa na Índia, mas que desviara-se da rota de Vasco da Gama. Essa exposição dialogada foi importante para perceberem a relação causa efeito que passaria a explicar, do porquê de só anos mais tarde, os portugueses terem tido interesse pela colonização do Brasil.

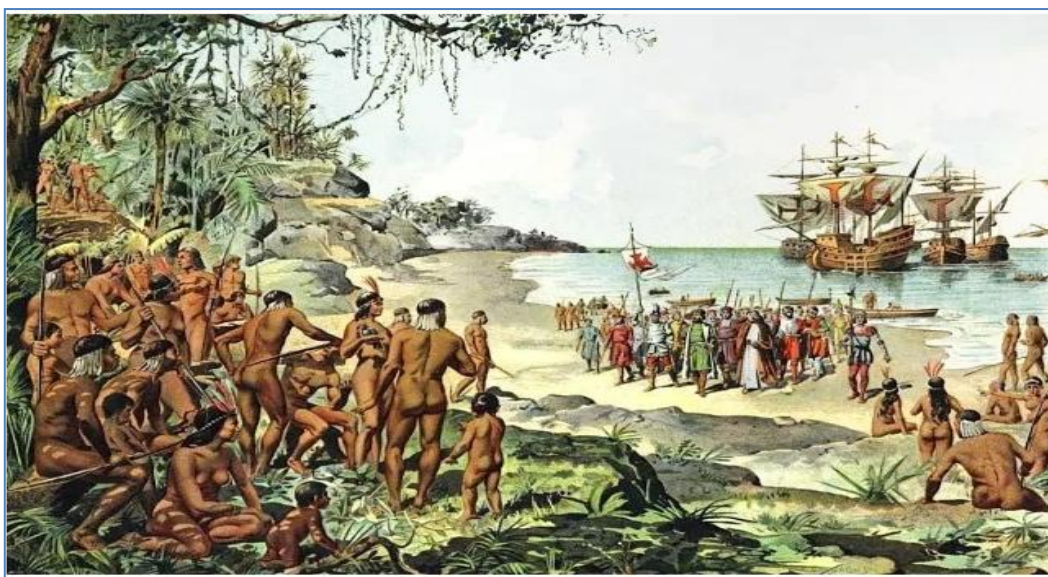
---

<sup>274</sup> Vide *pen drive*, Anexo 2b Apresentação digital 2ª aula.

<sup>275</sup> Vide *pen driv*, Anexo 2a Planificação da 2ª aula.



Enquanto dialogávamos, à semelhança do que fiz na última aula, recorri a mais uma pintura lindíssima, em aguarela do pintor português Alfredo Roque Gameiro, alusiva ao tema a *Descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral, 22 de Abril de 1500*.



**Figura 7** - Diapositivo 2 do Anexo 2b

Pretendeu-se com esta imagem fazer uma análise das características dos povos que os portugueses encontraram no Brasil. Para o efeito, a professora Isabel Henriques tinha fornecido uma ficha de apoio com um excerto da carta de Pêro Vaz de Caminha, onde descrevia o que os portugueses encontraram quando chegaram ao Brasil, com descrições pormenorizadas do aspeto dos homens que ali viviam e como eles viviam. Assim, conjugando estas duas fontes, os alunos foram questionados para recordarem à análise do documento facultado, relacionando-o com a imagem. Assim, teve início um diálogo muito interessante, o qual mereceu a atenção dos alunos numa participação muito positiva e assertiva. Perguntas como: qual era o aspeto deste povo? O que comiam? Qual era a sua crença? Perante as respostas dos discentes fui repetindo, como reforço positivo, o que cada aluno dizia e mais uma vez incentivando a participação de quem o fazia, elogiando com a expressão “ muito bem”!

Este ponto de ativação de conteúdos era estruturante para estabelecer a ligação à pergunta-chave de introdução ao tema do conteúdo programático desta aula, a saber: Como foi organizada a colonização do Brasil? Concluímos este ponto de aprendizagem com a sistematização de ideias enunciadas no diapositivo projetado, chamando a atenção dos alunos para apenas tomarem nota no caderno dos tópicos a negrito. Também uma chamada de atenção para o conceito que tinha sido questionado e explicado, o de ameríndios, e poderiam

registar para não esquecerem. Para finalizar, expliquei o porquê dos portugueses terem designado a terra encontrada de Ilha de Vera Cruz, pensando precisamente terem encontrado uma ilha, mas mais tarde descobriram que se tratava de um continente, e só depois deram o nome de Brasil, por causa da madeira encontrada, o pau-brasil, pela sua cor avermelhada, em analogia à cor de uma brasa. Neste momento de explicação houve alguma agitação na turma, e começaram todos a falar ao mesmo tempo. Exortei que para passarem os conteúdos não era preciso estarem a falar.

Sem perder mais tempo, retirei o slide e expliquei que iríamos assistir a um vídeo do recurso da Escola Virtual da Porto Editora, intitulado: *O império português: os portugueses na américa*<sup>276</sup>. Pedi para tomarem notas e prestarem atenção, para depois analisarmos o seu conteúdo em conjunto. O vídeo teve a duração de 2 minutos e 34 segundos, permitiu uma breve explanação do contraste de culturas entre os povos indígenas e os portugueses, que ficaram maravilhados com a descoberta do Brasil, mas que inicialmente mostraram pouco interesse na colonização daquele território. Como desenvolvimento, o vídeo contextualiza o início da colonização da faixa litoral do território brasileiro, quais os problemas encontrados e afirmação do povoamento e exploração económica desse território pelos portugueses. Introduziram-se, após a conclusão do mesmo, algumas questões, com o intuito de compreender que informações tinham sido retidas pelos discentes, nomeadamente perceberem como se inicia o processo de colonização e as suas diferentes fases, mediante os problemas de dificuldade em administrar o território descoberto. Evidente que as respostas foram sendo de ideias soltas, mas o objetivo principal tinha sido lançado, para que tomassem um primeiro contacto com o tema, e o vídeo ajuda a trazer diversificação de recursos e dinamismo à aula.

Voltou-se ao recurso da apresentação digital numa dimensão de exposição dialogada, aproveitando as ideias pré-apreendidas, passando a apresentar e explicar quais foram as diferentes fases de colonização realizadas por D. João III. Os alunos foram registando no caderno os tópicos projetados, à medida que procedia à explicação dos mesmos. Foram questionados sobre a importância da produção e comercialização do pau-brasil, qual a sua utilização, sendo uma madeira muito utilizada na Europa, pois o vídeo fazia referência ao assunto. Para criar um ambiente mais descontraído procurei criar a oportunidade para que pudessem falar de aves exóticas que conheciam, uma vez que os portugueses passaram a comercializar este tipo de animais existentes no Brasil. Os alunos falaram com entusiasmo,

---

<sup>276</sup> Vide *pen driv*, Anexo 2c – Vídeo.

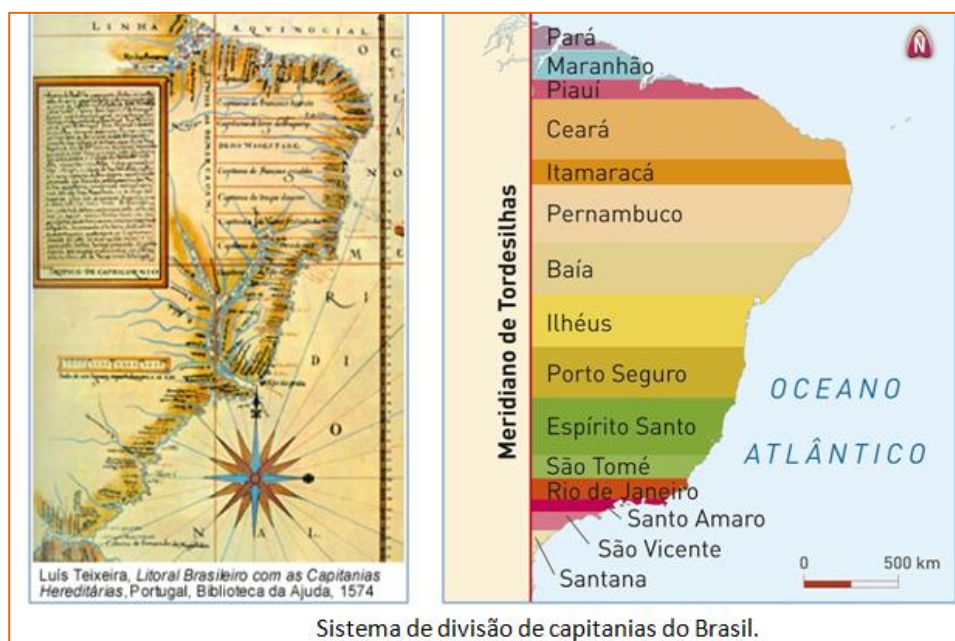


referindo vários tipos de aves, mencionaram o papagaio e o facto de ele imitar a fala dos homens, e explicando que no processo de missão, para a igreja seria algo estranho, uma ave ter tal comportamento. Foi um momento caricato, criando assim dinamismo na aula, procurando atenuar a exposição oral da professora. Fiz questão de consolidar as explicações dadas, reforçando a ideia que, na primeira fase de colonização, o povoamento e a exploração económica despertaram pouco interesse dos portugueses, dedicando-se apenas à exploração do pau-brasil e aos animais exóticos. Pois, nesta época o interesse da exploração comercial estava voltado para o comércio das especiarias no Oriente. Também nesta fase, o arrendamento das terras foi feito a particulares, o que dificultou a ocupação dos territórios ameríndios.

Passei a explicar que só em 1534 iniciou-se a colonização do Brasil, através do sistema de capitanias, e porquê? Porque o comércio das especiarias começou a dar menos lucro, afirmou um aluno. No entanto, esta forma de colonização teve as suas fragilidades, devido aos conflitos com os indígenas e aos ataques constantes dos franceses e holandeses, entre outras que passamos a analisar. A respeito deste sistema de capitanias, os alunos foram questionados, em que locais os portugueses tinham também ocupado grandes extensões de terra, e o que era uma capitania: matéria já estudada. Dois alunos responderam corretamente, que tinha sido no modelo de exploração territorial e económica dos arquipélagos da Madeira e dos Açores. Uma aluna explicou por palavras suas o que entendia ser uma capitania. No entanto, salientei que ao contrário dos arquipélagos, o território brasileiro estava habitado pelos índios, os quais recusaram o domínio colonial, logo o sistema não foi eficaz como se julgava, sendo um modelo desajustado para um novo paradigma imperial.

Sucessivamente, analisamos a fonte A da página 28 do manual, que foi também projetada para que os alunos observassem como foi efetuada a divisão das capitanias e o nome dos territórios divididos, começando por referirem as diferenças que eles achavam que estavam mais evidentes na divisão dessas faixas de terra. Um aluno de nacionalidade brasileira disse muito entusiasmado: “Pernambuco está aí”. Sendo oportuna a intervenção, pedi para que lesse em voz alta o nome dos territórios da faixa litoral do Brasil. Ouviram-se risos devido ao sotaque típico do aluno, e houve também alguns momentos de distração, que imediatamente pedi para prestarem atenção e não se distraíssem. Precisavam entender que perante as fragilidades do sistema de capitanias, governadas pelos capitães donatários, existiu a possibilidade de os portugueses virem a perder o Brasil na década de 40. Uma vez que as capitanias não conseguiam desenvolver os seus territórios como unidades políticas e

económicas eficazes, e a exploração da cana-de-açúcar tornou-se numa fonte de riqueza para a coroa portuguesa, estava a decair.



**Figura 8 -** Diapositivo 6 do Anexo 2b

Os alunos registavam os tópicos apresentados no diapositivo à medida que íamos dialogando. De seguida, como consequência expliquei uma terceira fase de colonização como resposta alternativa ao fracasso do sistema de capitânicas. Sendo assim, em 1549, foi criada a implementação de um governado geral, entregue a Tomé de Souza. Como resultado, conseguiu-se uma administração mais eficaz e centralizada. Expliquei que assim passaria a existir uma administração mais centralizada, pois o governador foi responsável em administrar os territórios e resolver os problemas de governação. Como resultado, multiplicaram-se as grandes fazendas, também designados de engenhos. Este momento da aula foi um pouco mais expositivo, os alunos também tinham pouca celeridade em passar os tópicos. No entanto, expliquei quem foi Tomé de Souza, e que fora ele que fundou a cidade de São Salvador da Baía. Perguntei se alguém conhecia? A resposta foi negativa. Fiz uma pequena observação para que quando fossem conhecer essa cidade, pudessem ver a estátua de bronze, que era um memorial ao governador-geral e assim lembrariam o que tinham estudado em História, acerca desta matéria e encontrariam também arquitetura que caracterizava os tempos da colonização portuguesa na Baía. Como exemplo tinham as igrejas, como resultado do trabalho de evangelização. Referi, que foi nesta fase de colonização que os colonos portugueses chegaram ao Brasil para povoar os territórios, assim como os missionários jesuítas. Os alunos foram questionados também de qual o papel destes agentes do clero, relembrando que a evangelização era um dos grandes objetivos da expansão, reavivando a

memória dos discentes e recorrendo mais uma vez à Carta de Pêro Vaz de Caminha; acrescentando que aparentemente os índios não tinham crença alguma, julgando-se assim conseguir facilmente evangeliza-los.

Respetivamente nesta linha de encadeamento de conteúdo, enquanto os alunos passavam ainda os tópicos, disse para um grupo de alunos, que estavam no fundo da sala, para trabalharem mais e falarem menos. Aproveitando o tópico mencionando sobre o tráfico negreiro, e como consequência o aumento de engenhos, por sua vez o aumento da produção da cana-de-açúcar, qual seria a mão-de-obra utilizada nos engenhos? Responderam os escravos. Muito bem! E acrescentei o que significa o conceito de tráfico negreiro? Respondeu a Catarina, mas apelei para que houvesse mais alunos a participar. Acham que é um tipo de comércio legal ou ilegal? Foi a pergunta feita para pensarem! E atualmente existem vários tipos de tráfico ilegal como por exemplo? Um aluno que costuma participar mais disse, tráfico de drogas, um outro aluno referiu tráfico de crianças, - respondi sim, infelizmente, e avancei explicando que também naquela fase da colonização do Brasil, os negros foram tratados como mercadoria, considerados como uma raça inferior pelos europeus e serviam o propósito do lucro das explorações de açúcar das grandes fazendas ou engenhos.

Houve um aluno que perguntou: professora mas porque é que eles aceitavam? Enquanto respondia, dizendo que os colonos tratavam a raça negra como inferior e não os viam como pessoas, mas sim como objetos de lucro, o aluno mais participativo interveio e disse que na fazenda onde estava, existiam muitas galinhas que serviam para não se ouvir os maus tratos dos escravos. Foi nesse momento que fiquei a saber que o aluno tinha nascido no Brasil, e afirmei entusiasticamente, que assim sendo ele tinha boas experiências para partilhar com a turma. Lembrei-me de uma novela muito conhecida que retratava bem a época que estávamos a falar, sobretudo dos maus tratos dados aos escravos. Perguntei se alguém tinha visto essa novela, a *Escrava Isaura*. Então esse aluno brasileiro afirmou prontamente: “a minha avó”. A sala encheu-se de risos e eu própria achei muito engraçado a sua intervenção. Reforcei que existem vários filmes e séries que retratam a realidade da escravatura Brasileira. Apesar de alguma agitação, esta aula tornou-se divertida, com estes pequenos momentos, de ligação aos conteúdos com as vivências dos alunos.

Contextualizando, foi necessário explicar como os escravos chegaram até ao Brasil, foi criada - e desenhei no quadro a Rota Triangular do Atlântico, referindo os produtos trocados entre a Europa, Costa Ocidental Africana e o Brasil. Pedi para desenharem no caderno com os respetivos pontos corretamente assinalados nos continentes e desenhassem mesmo um

triângulo, que designa a rota com o mesmo nome. Perguntei se existiam dúvidas, se estavam a acompanhar e se tinham percebido o porquê da criação desta rota de comércio.

Estávamos quase nos últimos minutos de aula, foi necessário acelerar o ritmo para conseguir cumprir com a planificação estabelecida. De imediato, analisamos a imagem da reconstituição idealizada de um engenho da página 28 e 29 do manual, e também foi projetada.



**Figura 9-** Diapositivo 10 do Anexo 2b

A imagem estava legendada, os alunos iam enumerando e descrevendo o que viam perante as perguntas direcionadas que estabelecia e explicava mais aprofundadamente o que consistia um engenho: como funcionava e o que era necessário para o seu funcionamento. Como não tínhamos mais tempo para a realização dos exercícios do manual, pedi aos alunos para fazerem como trabalho de casa, respondendo especificamente à pergunta n.º 4 da página 29, com base na análise do documento D. Apelei para que pudessem analisar bem o mesmo, completando com a análise da imagem que tínhamos acabado de analisar e que escrevessem por palavras suas o que era um engenho.

A aula findou com um pedido final para dois alunos se voluntariarem a fazer o relatório de aula, como ninguém se pronunciava, a professora Isabel Henriques selecionou dois alunos e eu dei por terminada a aula, agradecendo e despedindo-me: “até amanhã”!

Em suma, referir alguns aspetos fundamentais relativamente ao decurso da aula. Atendendo à planificação, houve a preocupação de no decorrer da aula as questões-chave fossem respondidas, e os conceitos trabalhados oralmente e registados no caderno. Assim, como existiu um maior cuidado e lembrança para que os discentes registassem as ideias fundamentais nos seus cadernos. Procurou-se melhorar o ritmo da aula, ajustando-o também aos alunos.

Analisando a participação, o comportamento e a capacidade de resposta dos discentes, conclui-se que estes acompanharam o ritmo da aula, participaram ativamente na estruturação do pensamento e nas questões colocadas, na medida em que iam ganhando mais confiança.

### **2.3.Terceira aula – 6 de Novembro de 2019**

No dia seguinte, quarta-feira, dia 6 de Novembro, das 10:35h até às 11:25h foi lecionada a terceira aula, de 45 minutos, à turma do 8ºB. A aula dava continuidade da subtemática 5. 1. *O expansionismo europeu – os processos de expansão dos impérios peninsulares* do manual *Novo Viva a História*, mas hoje abordaríamos *As Civilizações pré-colombianas e o Império Espanhol na América*, assim como iniciariámos a temática *do comércio à escala mundial: as novas rotas e produtos*, sendo este o sumário planificado<sup>277</sup>.

Para a segunda parte da aula estava planeado uma dinâmica diferente. Os alunos teriam de realizar um trabalho de pares com post-its. O objetivo seria listarem os produtos trocados no comércio à escala mundial e cada fila trabalharia uma rota comercial. No final da tarefa seriam fixados os post-its escritos pelos alunos no mapa projetado, devidamente identificado com as rotas comerciais. Para o efeito, fui para a sala 23 uns minutos antes, para poder preparar os recursos audiovisuais e colar em cada mesa os post-its de cores diferentes, pois era preciso atribuir uma cor para cada rota.

Assim, que o relógio marcava 10:35h, fui receber os alunos à porta, o que não tinha sido possível nas aulas anteriores. Todavia, ganhei o hábito de o fazer no colégio Maristas, e gosto deste tipo de acolhimento, criando uma maior proximidade com os alunos e incutindo desde a entrada na sala de aula uma disciplina mais acompanhada. Os alunos foram entrando, cumprimentávamo-nos mutuamente com saudações de bom dia, e pedi para se sentarem em silêncio, consecutivamente retirarem os cadernos e os manuais para darmos início à aula. Os post-its que estavam nas mesas causou alguma estranheza, e alguns alunos perguntaram para que serviam. Expliquei que iríamos utilizá-los para fazermos um exercício e pedi para que ninguém os descolasse das secretárias, apenas utilizassem os materiais escolares como habitualmente. O meu colega Bernardo encontrava-se comigo na sala de aula, quando procedi aos preparativos. A professora cooperante esteve a resolver um assunto relacionado com a sua direção de turma, chegou quando a turma encontrava-se a escrever o sumário. O mesmo foi

---

<sup>277</sup> Vide *pen drive*, Anexo 3ª Planificação da 3ª aula.

ditado, mas careceu de uma explicação imediata quando questionada sobre o conceito de pré-colombianas por alguns alunos. Respondi-lhes com uma outra pergunta. Quem tinha sido o navegador que tinha descoberto as Antilhas na América Central? Responderam acertadamente. Então expliquei que seriam as civilizações que já existiam nesses territórios, antes da chegada de Cristóvão Colombo e que seria oportuno, naquele momento, abrirem o manual na matéria que hoje iríamos abordar. Uma aluna perguntou educadamente se podia repetir? O sumário todo? Perguntei. Não só a última parte, disse a aluna. Repeti: “o comércio à escala mundial: novas rotas e produtos. A aluna disse; obrigada. Respondi: de nada!

Prosseguimos: perguntei quem tinha o relatório de aula para fazer? Uma aluna pronunciou-se e pedi-lhe para ler o seu relatório, por favor. A mesma iniciou a leitura do relatório, mas foi necessário pedir silêncio, pois só assim se conseguiria ouvir a colega com atenção, sendo que o seu timbre de voz era um pouco baixo; solicitando também que lesse um pouco mais alto. Alertei essa aluna que faltava mencionar que tipo de documentos analisamos, e que não falou do início da colonização do Brasil, mencionando apenas as duas últimas fases da colonização. Portanto, o relatório estava um pouco incompleto, o recolhi e entreguei à professora Isabel Henriques. A outra aluna que também ficou responsável por fazer o relatório de aula, (por norma são sempre dois alunos) estava a faltar. Perguntei se a turma queria acrescentar mais alguma informação sobre o tema da aula passada, procurando reavivar-lhes a memória: se tínhamos analisado algum mapa, algum vídeo. Os alunos mais atentos responderam que tínhamos sim, visto um vídeo e analisado o mapa da divisão administrativa do sistema de capitanias implementado por D. João III. Fiz questão de dar reforço positivo aos que responderam corretamente: muito bem!

Para concluir, o diálogo de ativação de conhecimentos da aula passada, ainda questionei sobre a última imagem que analisamos no manual. O aluno mais participativo da turma acrescentou que estudamos o “Sergipe”! Pedi para explicar melhor a ideia. É o engenho de Sergipe, respondeu. Corrigi, que a imagem que tinham no manual era apenas uma reconstrução de um engenho de açúcar, mas o documento que acompanhava a imagem referia um dos engenhos mais conhecidos, neste caso, o de Sergipe.

Sequencialmente aproveitei a intervenção desse aluno e fiz a ligação para o trabalho de casa, o qual abordava precisamente esse conteúdo. Relembrei a turma que tinha como trabalho de casa as questões da página 29 do manual para responderem e iríamos proceder à respetiva correção. Fiz a leitura das perguntas e quis que as respostas fossem dadas por alunos que costumavam participar pouco, e aos demais certificava-me que tinham respondido corretamente às questões. Na última pergunta analisamos o documento D, dessa mesma

página, pedindo para descreverem com base na análise do documento e relacionando-o com a imagem, o que entendiam ser um engenho. As respostas foram sendo complementares, um aluno referia um aspeto, e assim sucessivamente. Consolidei as respostas e adverti que caso tivessem uma questão semelhante no teste teriam de analisar muito bem as fontes.

Terminada esta fase de ativação e correção de exercícios, a aula prosseguiu a um bom ritmo, iniciou-se uma exposição dialogada do enunciado do sumário.



**Figura 10** - Diapositivo 2 do Anexo 3b

Como metodologia utilizei o documento da ficha de apoio, que descrevia a chegada de Cristóvão Colombo à América. A mesma ficha que utilizamos na aula passada, que tinha sido abordada também pela professora Isabel Henriques. Precisamente para os alunos estruturarem o pensamento, relacionarem os conteúdos e relembrem como ocorreu o início da exploração e colonização espanhola na América Central. O documento permitiu responder à pergunta de qual teria sido o objetivo da expansão espanhola? Uma aluna leu algumas frases do documento e acabou por responder à pergunta. Nesta contextualização expliquei que os espanhóis, para além da exploração das várias ilhas nas Antilhas, prosseguiram com a exploração e colonização de novos territórios no início do século XVI, em busca de maior riqueza, sobretudo ouro. Deslocaram-se para o interior da América central e encontraram territórios habitados por civilizações brilhantes, como os Maias, os Astecas e os Incas. Para a localização do espaço analisou-se o mapa da página 30 do manual, sendo também projetado e com perguntas direcionadas para que os alunos respondessem precisamente quais foram essas civilizações, e onde se localizavam.

Com apoio de imagens projetadas analisamos algumas das características dessas civilizações. Os alunos puderam visualizar imagens lindíssimas dos vestígios arqueológicos



dessas cidades, sem nunca esquecer as frequentes interpelações do que eles observavam nas imagens, estabelecendo a relação com o presente. Contextualizei que essas cidades são locais turísticos muito visitados e alguns espaços foram classificados como património Mundial da Unesco, como o Complexo arqueológico de Tenochtitlan (México), por exemplo, que testemunha o esplendor da civilização Asteca.



**Figura 11** - Diapositivo 4 do Anexo 3b

Estabeleceu-se um diálogo muito interessante, pois de facto as imagens captaram a atenção dos alunos, creio que não podia deixar de ser de outra forma, afinal trata-se de património muito rico, (palácios, jardins, templos). O objetivo seria que eles pudessem compreender a complexidade da formação destas civilizações. Analisamos a imagem das ruínas de Machu Picchu (Peru) que ficam a 2400 metros de altitude, destacando a formação organizada como fora construída esta cidade, com ruas, com socacos. Perguntei se sabiam o que significava esse conceito. O aluno que mais participa nas aulas, mais uma vez respondeu, entusiasticamente: “No norte existe isso! Certo, afirmei, e expliquei que as vinhas na região do Douro são plantadas precisamente em terrenos, com essa configuração, parecem degraus. O aluno pronunciou-se dizendo que era isso mesmo e saiu-se com uma pergunta engraçada: “porque é que não fazem um elevador para chegarem lá cima”? Este tipo de pergunta vinha na sequência de ter explicado que o acesso às ruínas era muito difícil e alguns visitantes não conseguiam subir por causa da altitude, muitos sentiam-se mal. Para que percebessem melhor a ideia, pedi para pensarem no que acontece numa viagem de avião, quando começa a subir, sentimos um efeito de zumbido nos ouvidos, então seria algo semelhante. Este tipo de diálogo



torna-se interessante para os alunos poderem relacionar a matéria com vivências simples da vida e assim envolvê-los mais nos conteúdos históricos.



**Figura 12** - Diapositivo 6 do Anexo 3b

Teria sido interessante se houvesse tempo de fazer um estudo mais aprofundado com os alunos sobre o tema, como por exemplo um trabalho cooperativo de pesquisa, mas o programa não contempla estes conteúdos no currículo. Os alunos foram registrando as informações por tópicos no caderno, sobre algumas das características dessas civilizações e expliquei que a civilização Maia no período em que os espanhóis chegaram ao sul do México, início século XVI, já estava em decadência, pelas invasões e guerras com outros povos e devido ao esgotamento dos solos. Nesta fase, os alunos demoram um pouco a tomarem nota dos tópicos, foi necessário reforçar que deviam agilizar essa tarefa com celeridade. A professora cooperante interveio, dizendo que estava a ouvir várias canetas e não era para demorarem a passar os conteúdos a cores, apenas com uma caneta de uma cor somente, para despachar, assim disse. De facto existiu sempre um aluno mais participativo nas aulas, embora muitas vezes responda imediatamente e sem pensar, prenuncia umas palavras soltas para ver se acerta. Naquele dia estava muito falador, o que se refletiu numa maior distração, uma vez que quando mudei o diapositivo, disse que não tinha passado. Imperativamente mandei-o passar pelo colega e estar mais concentrado nas tarefas solicitadas.

Seguidamente mudou-se a metodologia da aula, com o objetivo de alternar recursos e captar a atenção dos alunos, afinal eles gostam sempre de ver vídeos, pois os mesmos são de facto uma excelente estratégia, para que a aula não seja só exposição dialogada. Assim, visualizamos um vídeo do recurso virtual da Porto Editora: intitulado: “*A Conquista e*

*Ocupação Espanhola na América Central e do Sul*<sup>278</sup>”. Fizemos uma breve análise, introduzindo os conteúdos sobre como foi feita a conquista e a ocupação do império espanhol na América Central e do Norte, nos seus diferentes períodos e quem comandou os exércitos espanhóis. O vídeo serviu para apresentar os conteúdos prévios, facilitando o aprofundamento dos mesmos e explicação de consolidação respetivamente.

Atendendo à planificação, pretendíamos que o decorrer da aula permitisse responder a uma das questões-chave, a saber: Como foi feita a conquista espanhola dos territórios pertencentes às civilizações ameríndias? Para o efeito, o vídeo fazia uma breve contextualização do início da colonização da América Espanhola Central e do Sul a partir de 1492, referindo que nesses territórios situavam-se grandes civilizações, precisamente o que tínhamos acabado de dialogar. Mas, a ênfase do vídeo era retratar as violentas guerras espanholas contra os índios, planeadas estrategicamente de forma rápida, facilitadas obviamente pela superioridade das armas de fogo espanholas e também as alianças que estabeleceram com tribos índias que revoltaram-se contra a dominação dos Astecas e dos Incas.



**Figura 13** - Diapositivo 10 do Anexo 3b

De seguida, analisamos ainda quais tinham sido as consequências da colonização espanhola. Para um melhor enquadramento de análise, selecionei uma imagem que tinha sido vista no filme, pedindo aos alunos para observarem com atenção e escrevessem nos cadernos três tópicos dessa análise. Exploramos essas ideias oralmente e o aluno que mais intervém quis participar, agradei, mas quis ouvir uma aluna que ainda não tivesse participado para dar o seu contributo, do que via na imagem. Escolhi uma aluna que respondeu que via homens. Rapidamente a turma começou com “risinhos”. Pedi silêncio, concordei com a aluna, mas a

<sup>278</sup> Vide pen drive, Anexo 3c Vídeo.

imagem era muito rica em determinadas características, que eram importantes destacar para caracterizar os violentos massacres dos espanhóis contra os índios. Voltando a interrogá-la: tínhamos quem contra quem, como eram as armas? Uma outra aluna ajudou a colega e referiu que os índios não aceitavam o domínio espanhol e explicou porquê. Respondi à aluna que tinha tido uma boa intervenção, procurando dar o reforço positivo a ela e incentivar os demais colegas a participarem. Seguidamente passei a explicar as consequências da colonização para as civilizações ameríndias, referindo que muitos guerrearam, mas outros procuraram refugir-se nos templos, e como consequência existiram condições favoráveis para os espanhóis saquearam a riqueza dos índios. Perguntei o que era saquear? Responderam corretamente que significava roubar, pilhar. Por fim, pedi a uma discente para ler os tópicos que escreveu da análise da imagem que tínhamos acabado de fazer. A aluna leu um texto, não apenas por tópicos, mas completou os conteúdos abordados numa relação de causa efeito. Fiz questão de dizer à turma que essa aluna esteve muito bem, seria bom seguirem o seu exemplo, reforcei! Perguntei se alguém queria acrescentar mais alguma informação, e uma outra aluna referiu também as alianças dos espanhóis com outras tribos índias rivais.

Seguiu-se uma explicação de como foi feita a exploração e governação espanhola dos territórios conquistados, para o efeito analisamos o mapa da página 31 do manual, sendo esse também projetado. Os alunos tinham no diapositivo os tópicos síntese para registarem no caderno. Relativamente ao trabalho feito pelos índios nas minas de ouro, foi importante os alunos perceberem em que condições passaram a viver essas pessoas, passando de uma condição de liberdade e deixaram de ter as suas riquezas, para uma outra, de escravatura. Pedi para imaginarem como se sentiriam esses índios, vivendo em cativo e forçados a trabalharem nas minas. Fez-se silêncio. No entanto, os alunos deram contributos importantes, os quais tiveram uma sequência, para perceberem que perante tais condições de vida começou a haver um decréscimo da população indígena, com a influência nefasta também das doenças contraídas pelos europeus, o resultado final foi a extinção progressiva dessas civilizações que deixaram de existir. Por fim, concluímos a análise do mapa, salientando o aspeto da organização administrativa dos territórios conquistados, através de um sistema de governação feito por vice-reis. Para relembrar, questionei a turma onde tinha sido usado o mesmo sistema de governação em territórios portugueses? Alguém respondeu, na Grécia! Afirmei, com grande espanto, na Grécia! Os colegas riram e vários alunos responderam corretamente, na Índia.



**Figura 14** - Diapositivo 11 do Anexo 3b

Como conclusão dos conteúdos e aproveitando que o vídeo referia algumas doenças transmitidas pelos europeus, como a sífilis, varíola e sarampo, pedi a duas alunas para fazerem uma pesquisa no telemóvel sobre os conceitos de sarampo e varíola. Pretendeu-se quebrar um pouco a exposição dialogada. Com efeito, quando perguntei quem tinha telemóvel para fazer uma pesquisa, instantaneamente voluntariaram-se muitos alunos. No entanto, a escolha das alunas mencionadas foi intencional pelo facto de serem menos participativas. Quando as alunas terminaram a pesquisa tiveram de ler para a turma, mas como falavam muito baixinho foi necessário dar apoio, repetindo o que era lido para que todos pudessem ouvir. Expliquei por breves palavras os feitos dessas doenças contagiosas e estabeleci o paralelo com a realidade portuguesa, uma vez que todos com certeza tínhamos sido vacinados contra o sarampo. O importante seria destacar que em pleno século XVI, não havia como os escravos ou os índios serem tratados e morriam subjugados e massacrados pelo poder e a soberba dos espanhóis, cujo objetivo era conseguirem cada vez mais riqueza, e como consequência chegavam em abundância cada vez mais metais preciosos à Europa.

Por fim, para ilustrar como os escravos eram maltados pelos espanhóis, pedi para analisarem uma imagem que também tinha sido visualizada no vídeo (imagem do diapositivo 12).

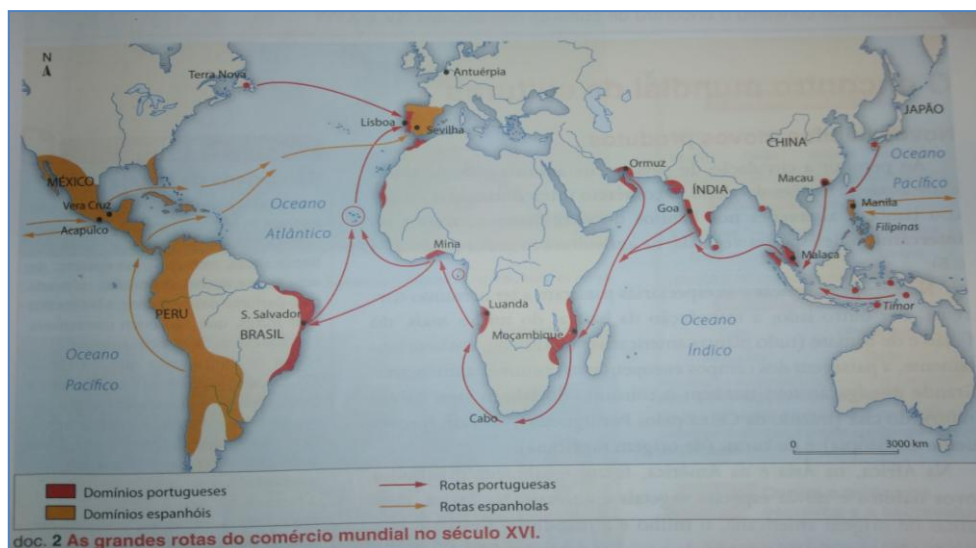




**Figura 15** - Diapositivo 12 do Anexo 3

Ouvi o aluno que mais intervém comentar em voz alta: a imagem está toda azul! Fiz uma pausa, respirei fundo e pedi para o aluno em questão analisar a imagem com coerência, segundo as questões colocadas. De facto, este aluno é bastante participativo, na maioria das vezes responde acertadamente, a perguntas de carácter simples, mas não consegue ter um raciocínio que consiga desenvolver as suas intervenções. Este é um tipo de aluno que gosta de estar sempre a participar e algumas vezes interpela os colegas e a professora, sendo que à medida que fui conhecendo o seu perfil, procurei dar-lhe a palavra, mas com moderação. Concluiu-se assim a colonização espanhola na América Central e do Sul, com a preocupação de questionar os alunos se tinham dúvidas. Como ninguém se pronunciou enunciei somente as ideias principais, para sintetizar.

A aula estava prestes a terminar, no entanto, conforme previa dificilmente conseguiria dar a matéria sumarizada. No meu entender, dividia esta matéria em duas aulas. Assim, abordaria o comércio à escala mundial: as novas rotas e produtos utilizando a dinâmica preparada dos post-its, podendo explicar aos alunos com calma a tarefa, com o objetivo de eles poderem colar no mapa projetado o resultado dos seus trabalhos e procedermos à respetiva correção. Creio que se tornaria mais motivador para os alunos poderem ver o efeito visual de um recurso simples, mas que se pode fazer uma tarefa interessante, fugindo um pouco à utilização constante de fichas de exercícios. Efetivamente, dentro dos minutos restantes, ainda avançaram com a tarefa dos post-its. Expliquei aos alunos como o exercício devia ser feito e pedi para abrirem o manual num esquema referente ao comércio internacional no século XVI, que os ajudaria a registar a informação corretamente.



**Figura 16** - Diapositivo 13 do Anexo 3b

Nas aulas anteriores tinham sido dados as rotas comerciais e os respetivos produtos comercializados, faltava somente explicar a rota de Manila, contextualizada nos conteúdos desta aula. Assim sendo, os alunos iniciaram o exercício e procedi ao acompanhamento individualizado, sempre que era solicitada para esclarecer dúvidas. Nos últimos segundos, uma aluna terminou a tarefa, aproveitei e fixei no mapa o seu post-it referente aos produtos que vinham da rota do cabo para Lisboa. Contudo, uma vez que não tínhamos mais tempo, pedi para continuarem com o exercício em casa. Assim, o exercício seria corrigido na próxima aula de compensação, agendada com a professora Isabel Henriques.

Concluiu-se a aula com a solicitação de dois alunos para realizarem o relatório correspondente. Despedi-me dos alunos agradecendo e pedindo para não esquecerem de fazer o exercício em casa. De facto, gostaria de ter dado sequência ao exercício que iniciei, corrigindo e avaliando como a metodologia funciona em sala de aula: quais os pontos positivos e o que teria de ser melhorado, quais as dificuldades encontradas pelos alunos e a avaliação que faziam do mesmo. Esta foi uma sugestão metodológica aprendida na aula de Comunicação em História, com o professor João Couvaneiro e desejo experimentar nas aulas que estão por vir, porque creio que se pode trabalhar conteúdos de forma criativa, rompendo um pouco com a monotonia e sistematização de fichas que os alunos já estão habituados.

Esta foi uma aula com um bom ritmo, e com uma boa gestão de tempo, estando consciente que não podia deixar de ser de outra forma, uma vez que, como referido inicialmente, existia uma preocupação com a extensão dos conteúdos programados para esse dia. Muito embora, não pudesse descuidar também a preocupação em manter os alunos participativos ativamente. Assim como, certificar-me, pelas interpelações efetuadas, que estavam a relacionar os conteúdos abordados numa sequência lógica de ligação com os

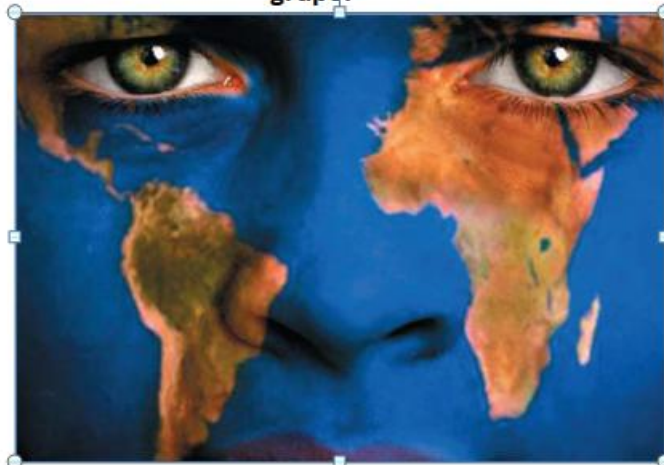
recursos usados, desde o vídeo, a análise de mapas e imagens e o conteúdo do manual. Confirmasse uma participação maioritária dos alunos habituais, mas procurei de forma intencional pedir a participação de outros alunos. Convictamente também constata-se que existiu uma boa relação pedagógica, que ia sendo conquistada aula após aula.

#### **2.4.Quarta aula – 12 de Novembro de 2019**

No dia 12 de Novembro de 2019, no tempo letivo das 11:35h às 12:25 foi lecionada a quarta aula, de 45 minutos, à turma do 8ºB, na sala 19. A temática dava continuidade do ponto 5. *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, sequencialmente a subtemática 5.1: *O expansionismo europeu- Os processos de expansão dos impérios peninsulares*. Nesse dia, não foi possível preparar os recursos audiovisuais com antecedência, pois o professor que lecionou a aula anterior ocupou o tempo do intervalo e encontrava-se ainda na sala. Assim, sendo, no horário marcado da aula de História, as professoras entraram em simultâneo com os alunos. Estava um pouco apreensiva, pois tinha muitos conteúdos para abordar para uma aula de 45 minutos. No entanto, existia um sentimento de confiança pelo facto de ter uma apresentação digital muito apelativa para os alunos, a qual muito agradou a professora cooperante, de tal forma que passou a utilizá-la nas suas aulas seguintes.

Os alunos entraram, cumprimentaram as professoras, e sentaram-se de forma ordeira. Para remir o tempo, enquanto abria a apresentação digital, ditei o sumário<sup>279</sup>.

**Sumário: O encontro mundial de Culturas: as consequências da expansão para a Europa e para os outros continentes. Realização de trabalhos de grupo.**



**Figura 17 - Diapositivo 1 do Anexo 4b**

<sup>279</sup> Vide pen drive, Anexo 4a- Planificação da 4ª aula.

Duas alunas ficaram responsáveis por escreverem o relatório da aula anterior. Uma aluna iniciou a leitura do seu relatório, mas os colegas não estavam ainda em silêncio, como tinha pedido inicialmente. Adverti que quando um colega está a ler o seu trabalho, os demais demonstram respeito pela pessoa em questão se fizerem silêncio, que esse será sempre o procedimento correto, e que não era preciso estar sempre a pedir para o fazerem. Posteriormente a outra aluna leu também o seu relatório. Os dois relatórios estavam muito incompletos, foi necessário uma recuperação de conhecimentos recorrendo a questões de ativação, com a pretensão de recuperar os pontos principais da matéria da última aula. Foi feita também uma chamada de atenção para a turma, destacando que tinham que começar a escrever nos relatórios quais as fontes que foram analisadas, e com que objetivo o fizemos. Perguntei, há quanto tempo realizavam relatórios com a professora Isabel Henriques? Um aluno disse que desde o ano passado. Então, afirmei que já seria mais do que tempo de fazerem os relatórios com mais empenho, como estratégia podiam tomar notas soltas, como por exemplo: a professora usou mapa, usou imagem, assim facilitaria a tarefa.

Iniciou-se os conteúdos científicos planeados para a aula, através do diálogo com a turma e com base na análise de um mapa projetado, representativo do comércio intercontinental, um tema já abordado. Nas últimas aulas foram abordados os conteúdos do processo de expansão e da formação dos impérios coloniais e marítimos e da exploração económica feita pelos portugueses e espanhóis. O objetivo seria estabelecer um diálogo que levasse os alunos a perceberem a ligação da descoberta de novas terras, que por sua vez levou à interação com novos povos e novas culturas distintas, que interagiram e influenciavam mutuamente. Logo, a pergunta-chave central seria: quais as consequências da expansão europeia para o encontro mundial de culturas nos séculos XV e XVI? Procurou-se fazer um levantamento prévio das ideias dos alunos, pedindo para darem alguns exemplos de mudanças no quotidiano europeu, como resultado da expansão e os quais refletem-se na atualidade.

Prosseguimos com uma exploração e análise do esquema da página 33 do manual: documento 4 “permutas culturais resultantes da Expansão europeia”, que foi também projetado no slide. Pretendia-se não só uma explicação relacionada, como também explorar e explicar os conceitos de Multiculturalidade, Aculturação, Missionação e Mestiçagem, recorrendo a exemplos concretos. Os alunos definiram os conceitos oralmente com base nos conhecimentos prévios. No entanto, para o efeito pedi aos alunos para realizarem uma pesquisa desses mesmos conceitos e os escreverem pelas suas próprias palavras. Informei que o trabalho pedido seria para efeitos de avaliação e para colocarem no portefólio.





**Figura 18** - Diapositivo 3 do Anexo 4b

Sobre o conceito de multiculturalidade, lembrei que o mesmo estava a ser trabalhado no programa de flexibilidade, assim sendo gostaria que me explicassem o que já sabiam sobre o assunto. Os demais conceitos foram sendo discutidos oralmente e também consolidados pela professora. Sobre o conceito de aculturação um aluno referiu que entendia que seria “passar cultura para os outros países”. Nesta linha de raciocínio de transmitir culturas, num intercâmbio entre diferentes povos, pretendeu-se que os alunos percebessem que o processo de aculturação, sobretudo através da missionação e da miscigenação, ou da mestiçagem, estava assente na visão de superioridade da cultura europeia em relação aos povos colonizados, como iríamos analisar. Relembremos que os europeus tinham como objetivo da expansão, neste caso o clero: como demos o exemplo dos Jesuítas quando chegaram ao Brasil, de afirmar e divulgar o cristianismo, como religião dominante e impor padrões culturais europeus. Nesse contexto, tivemos abusos em relação aos povos colonizados, como iríamos estudar a questão da escravatura. Em relação ao conceito de mestiçagem, lembrei que quando os portugueses chegaram ao Oriente, para facilitar a integração e enraizamento das comunidades europeias, promoveu-se os casamentos entre os portugueses e indianas. Então com base no que já tinha sido estudado, os alunos disponham de exemplos para compreenderem e definirem o conceito de mestiçagem. Um aluno deu um exemplo concreto, neste caso referiu quando os portugueses chegaram ao Brasil tiveram relação com as índias, nasciam crianças “mistas”. Neste sentido tínhamos então mistura de raças, expliquei!

Depois de um enquadramento geral esquemático de conteúdos, de conceitos e categorias de permutas culturais resultantes da expansão europeia, pretendia-se de seguida explorar os conteúdos científicos das consequências da expansão nos vários continentes de forma específica. Assim sendo, procurou-se implementar uma tarefa de grupo, uma vez que

os alunos estavam dispostos por ilhas, (conforme organização da sala). Foram distribuídas imagens e textos para análise sobre a temática, cada grupo teria de analisar as consequências da expansão para um continente específico, a saber: Europa, Ásia, África e América. Pretende-se que os alunos registassem por tópicos no caderno diário as conclusões que analisassem.

Os documentos foram distribuídos, a tarefa foi explicada, mas para um melhor entendimento foi necessário um diálogo sobre exemplos concretos. Começamos por pensar no caso dos portugueses o que tínhamos como aculturação de outros países nos nossos costumes e hábitos alimentares, por exemplo. Quando os discentes foram questionados sobre comida fast-food, as respostas foram imediatas, não restava qualquer dúvida, a escolha recaiu nos hambúrgueres do MacDonald's. Restaurantes que podemos comer com pauzinhos? Chinês, responderam. Podemos também comer peixe cru, onde? Restaurastes japoneses, e alguns afirmaram que não gostavam nada! Quando comemos um croissant ou bebemos chá por exemplo, estamos a ser aculturados por quem? Foram algumas das questões levantadas, para conduzir o pensamento dos alunos a compreenderem, que sempre que consumíamos produtos de outros países estávamos a ser aculturados por esses mesmos países. Assim, no processo de expansão e colonização dos impérios ibéricos, ocorreram situações semelhantes. Os alunos precisavam entender que foi precisamente nesta época que temos a génese do que marcou a circulação de novos produtos, e o encontro de culturas alterou significativamente o modo de vida das populações europeias: com uma alimentação mais variada, com maior riqueza (sobretudo para classes mais privilegiadas) e também a descoberta e os aprofundamentos científicos que marcaram os séculos XVI e XVII. O diálogo com a turma foi interessante, mas os alunos estavam um pouco mais barulhentos do que tinha sido hábito nas primeiras aulas, sistematicamente foi necessário pedir para não falarem todos ao mesmo tempo e ouvirem as explicações que estavam a ser dadas.

Depois de uma explicação mais contextualizada, com a realidade das vivências quotidianas da sociedade portuguesa e por sua vez, recorrendo a hábitos e costumes dos alunos, foi pedido para registarem os exemplos que dialogamos. Cada grupo teve alguns minutos para analisarem os textos e as imagens e anotarem então os tópicos correspondentes. No entanto, foi necessário esclarecer dúvidas pois os alunos precisaram de ajuda supervisionada para conseguirem desenvolver um nível de raciocínio crítico e analisarem os documentos. A tarefa foi realizada com esse grau de dificuldade de conseguirem analisar as imagens e os textos sozinhos e crescia muito ruído na sala. Efetuei consecutivas chamadas de atenção que podiam realizar a tarefa sem terem um comportamento tão tumultuado.

## Europa :

➤ Aumento de conhecimentos científicos e geográficos.

➤ Alterações nos hábitos de pensamento e no quotidiano











**Açúcar**

**Figura 20 -** Diapositivo 5 do Anexo 4b

No caso de África, com as imagens projetadas pretendeu-se explorar o conceito de escravatura e racismo. O grupo que analisou os documentos e imagens sobre este continente tinha um texto sobre o trabalho escravo infantil nas produções de cacau, na Costa do Marfim, precisamente para sensibilizar os alunos sobre o assunto em reflexão. Uma vez que a questão do racismo, infelizmente, encontra-se bastante presente na atualidade, em pleno século XXI, pretendia-se que os discentes relacionassem a questão da escravatura como um facto histórico bem marcado neste período da expansão, século XV e XVI, resultando da visão eurocêntrica do mundo. Tivemos também como objetivo uma pequena reflexão em torno dos direitos humanos. Um aluno deu o exemplo das condições de vida pouco dignas de muitos brasileiros que trabalham nas obras e são mal tratados. Um outro referiu as mulheres que eram mal tratadas e vendidas para tráfico sexual.

Estabeleceu-se assim um debate interessante, mas tínhamos de avançar com os conteúdos programados e a turma estava muito agitada. A professora Isabel chamou a atenção de dois alunos que estavam só a brincar e não tomavam notas, com efeito de imediato foram selecionados para fazerem o relatório de aula.

Restava pouco tempo para a aula terminar e ainda faltava os conteúdos da consequência das expansão para a Ásia e América, comecei a sentir alguma pressão e pouco agradada de consecutivamente pedir para prestarem atenção. No decorrer das aulas, penso que esta foi a aula onde os alunos tiveram mais indisciplinados, talvez por estarem sentados por grupos, (deduzi que não estão programados com competências para trabalharem dessa forma), assim efetivamente o aprofundamento dos conteúdos que se seguiram foram comprometidos.



Figura 21 - Diapositivo 6 do Anexo 4b



O grupo que ficou responsável por analisar as imagens e documentos do continente Asiático, tinham uma listagem de algumas palavras portuguesas introduzidas na língua japonesa e vice-versa, ao qual foi pedido para partilharem com a turma alguns exemplos. O diapositivo 6 acompanhou a explanação e foi dado algum tempo para os alunos registarem as informações no caderno.

Efetuuou-se o mesmo procedimento para o Diapositivo 7, promovendo mais uma vez a interrogação da observação das imagens que analisaram e quais as conclusões a que podíamos chegar. Por fim, foi dado os tópicos síntese devidamente explanados e consolidados a um ritmo bem mais rápido, para conseguir cumprir os objetivos propostos para a aula. Perguntei se existia alguma dúvida, e dei por concluída a aula.

Terminada a sessão, a docente cooperante constatou que particularmente os alunos estiveram muito agitados, e considerou que precisavam ser aprofundados algumas ideias melhor, mas o comportamento da turma, um pouco mais indisciplinado, comprometeu também a minha adaptação, pois confesso que não estava à espera, tendo em conta que o mesmo não acontecera nas aulas anteriores. O que é facto é que tentei fazer uma dinâmica de trabalho cooperativo envolvendo a pesquisa, e não resultou por falta de tempo. Teria sido um trabalho interessante a ser feito numa aula de 90 minutos por exemplo.



Figura 22 - Diapositivo 7 do Anexo 4b

## 2.5. Quinta aula 13 de Novembro de 2019

No dia 22 de Março, pelas 10:35 foi lecionada a quinta aula, de 45 minutos, à turma do 8ºB, na sala 23. Pedi à professora cooperante para ir uns minutos antes para a sala, para preparar os recursos audiovisuais que davam suporte tecnológico para a exposição didática. Como em algumas aulas anteriores, também nesta utilizei uma música de relaxamento. Foi neste ambiente acolhedor que a professora recebeu os alunos à porta, cumprimentando-os como habitualmente com saudações de “bom dia”. Pedi para desfrutarem da música e fazerem silêncio, enquanto sentavam-se, e tiravam os materiais escolares para começarmos a trabalhar.

De imediato, perguntei quem tinha realizado o relatório da aula anterior, tínhamos então um dos alunos prontos para ler. Mas hoje não quis que o aluno procedesse à leitura do relatório no seu lugar, solicitei que viesse à frente para realizar essa tarefa. Pretendeu-se que os restantes colegas pudessem ouvir melhor o colega e prestassem mais atenção, o que nem sempre aconteceu nas aulas anteriores. Terminada a enunciação do relatório de aula, questioneei o outro aluno, que tinha a responsabilidade dessa mesma tarefa, se teria alguma coisa a acrescentar, pelo que o aluno respondeu que não. Assim sendo, foram feitos alguns reparos ao aluno que efetuou a leitura, alertando-o que faltava algumas informações que estavam em falta e pedindo para os colegas ajudarem a completar sobretudo as fontes que analisamos na aula anterior.

O diálogo de ativação de conhecimentos partir assim do relatório, com consolidação dialogada e serviu para estabelecer a ligação com os conteúdos da aula enunciada.

A unidade temática da aula referiu-se ao ponto 5. 1. *O expansionismo europeu – os processos de expansão dos impérios peninsulares*, com mudança da subtemática, a saber: Da União Ibérica à Restauração da Independência de Portugal em 1640, do manual *Novo Viva a História*. Naquele dia, o sumário era indicativo iríamos concluir a temática do expansionismo, com a *Crise do império Português no Oriente*, e passaríamos então para um novo subtema: *A União Ibérica*<sup>280</sup>.

Iniciamos o diálogo numa explanação de contextualização de toda a conjuntura histórica que enquadrava o império português no Oriente, tendo alcançado o seu apogeu na 1ª metade do séc. XVI, mas na 2ª metade do século o império passou por uma crise. Foram feitas questões dos conhecimentos já lecionados, da creditação deste apogeu do vasto império português e importava perceber quais as causas que explicam a sua crise, sendo esta uma das

---

<sup>280</sup> Vide *pen drive*, Anexo 5a- Planificação da 5ª aula.

perguntas-chave da aula. Com recurso de um mapa projetado os alunos foram sendo conduzidos a responderem a questões que enunciavam essas causas. O mapa permitia localizar no espaço o vasto império e levar os alunos a pensarem que era dispendioso administrar um território tão vasto e disperso, principalmente para Portugal, com os escassos recursos financeiros, que já se faziam sentir com o decréscimo do comércio das especiarias.

Seguidamente analisamos um gráfico da página 38 do manual sobre o movimento dos navios portugueses com destino ao Oriente. Um aluno voluntariou-se para o analisar e o fez corretamente. O gráfico evidenciava o decréscimo de navios que partiam de Lisboa e chegavam ao Oriente, na segunda metade do século XVI. Então, precisava que os alunos pensassem o porquê de tal facto estar a acontecer. Retomamos à análise do mapa, destacando os naufrágios e os ataques dos corsários. Pretendia assim, que os alunos explicassem o que tinham retido dos conhecimentos já explicados, relacionando-os com o gráfico que foi analisado.

Para consolidação, analisamos ainda mais dois documentos do manual, projetados também no diapositivo: que enfatizavam a questão das naus virem muito carregadas do Oriente, razão pela qual muitas naufragavam, assim como, a evidência documental da administração corrupta dos vice-reis da Índia. Mais uma vez o aluno mais participativo voluntariou-se quando solicitei a leitura e análise dos documentos, agradei, mas quis que outros colegas o pudessem fazer. Assim, uma aluna fez a leitura de um dos documentos, mas teve dificuldades em analisar o que leu, demorou algum tempo. Perante a ausência de respostas, alguns alunos respondiam, mas pedi que falassem um de cada vez, dando a palavra a uma outra aluna, que ajudou a colega e estabeleceu a relação de comparação da análise dos dois documentos. Por último, analisamos mais um documento da página 39, com uma imagem e um pequeno excerto referente ao ataque dos holandeses às naus portuguesas no porto de Goa. Assim, foi feita um bom reforço de análise documental evidenciando as causas da crise do Império Português no Oriente, dando por concluída a primeira parte do sumário. Existiu também a preocupação de esclarecer dúvidas e dar reforço positivo aos alunos pelas suas participações.

Na segunda parte da aula, avançamos com os conteúdos referentes à temática da União Ibérica. Procedi com a abertura do ficheiro do vídeo sobre a música de El Rei D. Sebastião, da autoria de José Cid e deixei pronto para que fosse só carregar no play, no momento adequado. De forma intencional, fiz algum suspense e disse que iria contar uma história e comecei! “Era uma vez, um jovem que era nobre e tinha três anos quando o seu pai morreu, D. João. Então com apenas 3 anos podia governar, questionei. Responderam com unanimidade que não.

Expliquei que o trono foi entregue a um governo provisório, sua avó e o seu tio-avô, o cardeal D. Henrique. Só com 14 anos o jovem foi declarado maior de idade para governar. De seguida perguntei quem tinha 14 anos. Os alunos com essas idades levantaram a mão. Então estariam capazes para governar o país, questionei. Não, responderam os alunos! Para os envolver numa participação mais pessoal perguntei, o que gostavam de fazer? A aluna respondeu prontamente que gostava de dormir. Foi uma risada na turma! Um outro respondeu que gostava de jogar. Pois é, afirmei, mas este jovem teve que ir para a guerra. De quem acham que eu estou a falar? Os alunos já tinham estudado esta matéria era suposto conseguirem responder acertadamente. Alguns alunos responderam D. Sebastião. Certo, afirmei! Expliquei que este jovem rei teria ido para a guerra porque queria conquistar territórios no Norte de África, que estavam a ser dominados pelos muçulmanos, pois achava que iria conseguir recuperar os territórios perdidos. Apesar da nobreza e o clero terem sido contra tal decisão, uma vez que entendiam que o rei não estava preparado. Assim como, era preocupação destas classes o facto de o jovem rei não ter descendentes. O que aconteceria caso acontecesse alguma coisa com a sua vida, quem governaria o país? Questionei se alguém recordava-se do que aconteceu a D. Sebastião na batalha que ele participou e onde aconteceu essa batalha. A discente lembrou e disse corretamente que o rei tinha desaparecido na batalha de Alcácer Quibir. Expliquei que perante tal acontecimento surgiu uma crença, expliquei, e José Cid escreveu a letra de uma música que fala sobre esse assunto.

Pois bem, depois da história, chegou o momento de ouvirem a música, disse. Coloquei apenas um excerto da música e pedi para prestarem atenção à letra, para depois explicarem o que significavam tais mitos que iríamos ouvir. Fez-se silêncio, e de um modo geral os alunos gostaram da música. Dialogamos um pouco analisando a letra da música, e José Cid disse que trovadores, ciganos, padeiros e outras pessoas afirmavam que o rei viria num cavalo branco, numa manhã de nevoeiro, salvar os portugueses do domínio espanhol. Acrescentei uma breve explicação do que significava “vir salvar Portugal”. Deixei um desafio aos alunos para ouvirem os debates da Assembleia da República, procurando estabelecer uma comparação com a atualidade. Ou seja, o mito do reaparecimento de D. Sebastião é muitas vezes mencionado ironicamente no parlamento, quando em relação à crise ou algum outro assunto, em que não há uma ação acertada em resolver um problema, por parte de um partido político, um outro partido da oposição argumenta que devemos estar à espera que venha D. Sebastião resolver o assunto! Afirmei que tal facto da História de Portugal teve esta conjuntura tão forte que jamais é esquecida da vida política dos portugueses. A professora Isabel Henriques aproveitou a ocasião para dar uma informação adicional, dizendo que naquele dia José Cid



tinha sido distinguido com um prémio no estrangeiro, uma homenagem pelo trabalho dele como músico português de prestígio nacional e que faz parte da identidade da cultura musical portuguesa.

Finalizado este momento de aprendizagem mais lúdico, passamos a assistir a um vídeo, de apenas um minuto, que resumia o que acontecera após a morte de D. Sebastião e o problema de sucessão. Alertei os alunos para prestarem atenção ao vídeo e deviam tomar notas, para depois dialogarmos sobre os conteúdos. Um aluno fez a sua intervenção, dando bons contributos de análise. Para dar apoio à explanação dos conteúdos foi projetando slides e analisamos o esquema genealógico da página 39, intitulado a crise dinástica em Portugal de 1580: principais pretendentes ao trono.

No esquema genealógico chamou-se a atenção dos discentes para a linhagem de descendência legítima e ilegítima, para que percebessem a sucessão dos pretendentes ao trono, após a morte de D. Sebastião e quais os apoios que tiveram das classes sociais. Para consequentemente, perceberem o porquê da disputa que houve entre D. António Prior do Crato e D. Filipe II, numa tentativa que Portugal não perdesse a independência. O diapositivo 6 apresentado pretendia dar apoio visual à genologia em estudo.

### A União Ibérica (1580-1640)



- Para fazer face à crise do comércio do Oriente, os portugueses vão defender a conquista de um império no norte de África.
- O rei D. Sebastião, jovem, sonhava com a aventura e desejava combater os inimigos da fé cristã. Em **1578**, é travada a batalha de **Alcácer Quibir**.
- Os portugueses são derrotados e o rei morre.

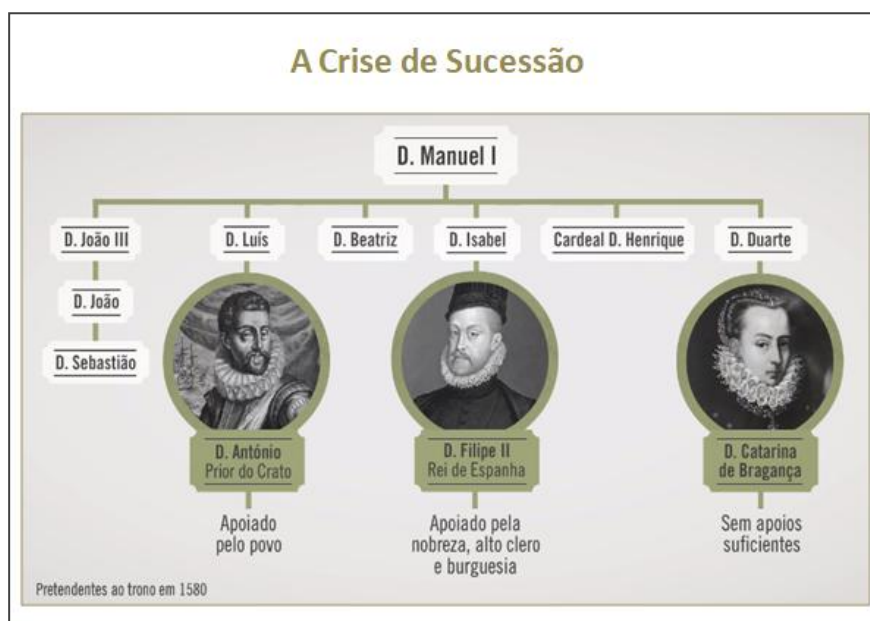
### O problema da sucessão



- O cardeal D. Henrique assumiu o cargo com 66 anos
- Sendo cardeal, não tinha filhos

Morre D. Sebastião **1578**    Sobe ao trono o cardeal D. Henrique **1580**

**Figura 23** - Diapositivo 5 do Anexo 5b



**Figura 24** - Diapositivo 6 do Anexo 5b

No momento da explicação dois alunos estavam na conversa, apanhados de surpresa pedi para explicarem o que tínhamos acabado de analisar. Fez-se silêncio, seguido da minha parte, de uma advertência para prestarem atenção e pedi para darem continuidade à análise do esquema, mediante as perguntas que fazia. Os alunos foram registando as informações no caderno, e alguns tiraram dúvidas. Neste enquadramento histórico, expliquei o porquê da formação de uma monarquia dual, com a aclamação de D. Filipe II como rei de Portugal, uma vez que este teve o apoio da nobreza e representantes do clero. Apesar de D. António Prior do Crato ter tido o apoio do povo e ter sido aclamado rei em algumas localidades do país, fora derrotado pelo exército de D. Filipe II na Batalha de Alcântara.

Finalizando, iniciamos a leitura de um excerto do documento das promessas feitas por D. Filipe I nas Cortes de Tomar em 1581, pedindo a um discente para o ler. O aluno relevou lentidão na leitura e por isso não houve tempo para analisar o documento. Solicitei aos alunos para o lerem em casa e que escrevessem três promessas que o rei fez no seu juramento, mas queria uma análise escrita pelas suas próprias palavras. Terminei dizendo que este juramento tinha sido muito importante, pois sendo o rei espanhol, jurou respeitar a soberania de Portugal e foi nas Cortes que definiram-se as condições que estabeleciam a União Ibérica (1580-1640), mas daríamos continuidade na próxima aula.

Os alunos já estavam a arrumar quando a professora cooperante nomeou dois alunos para fazerem o relatório da próxima aula.

A aula correu muito bem, os objetivos foram cumpridos e conseguiu-se um bom ritmo. Somente no final, não foi possível terminar a análise no documento, mas tendo em conta

todos os conteúdos que abordamos, foi muito bom. Assim como, a turma esteve muito mais calma, mais envolvida, talvez pela estratégia da história e da música que os alunos gostaram. Também podemos analisar que a disposição da sala ajuda a não se distraírem tanto. De facto se compararmos com a aula passada, os alunos estavam sentados por ilhas, e nesta sessão sentados a pares: por esse motivo, cheguei à conclusão que sempre que temos aulas na sala 19, essa é propensa para uma maior distração. No entanto, é algo que me deixa a pensar, a sala 19 é excelente para realizar trabalho cooperativo; mas se queremos implementar estratégias de metodologias de trabalho de grupo, os alunos precisam de ser orientados, e estabelecer uma disciplina mais rigorosa, como aprendi no colégio. Como por exemplo, instituir o ruído zero, dar a cada membro uma função dentro do grupo, ter tempo para aprenderem a desenvolver o trabalho de análise e pesquisa, para criar uma maior autonomia nos discentes. Na minha modesta análise, creio que a turma tem capacidades, para gradualmente, atingir melhores resultados, mas teria de ser um esforço multidisciplinar.

## **2.6. Sexta aula – 20 Novembro de 2019**

A sexta aula lecionada ocorreu no dia 20 de Novembro de 2019, no mesmo bloco de tempo de 45 minutos, à turma do 8ºB. A semelhança do que aconteceu nas outras aulas procedeu-se à preparação prévia da sala de aula, operacionalizando os recursos audiovisuais necessários. Para além desses mesmos recursos, acresceu uma tarefa que me deu uma satisfação saudososa realizá-la, escrever a giz no quadro, fazendo-me lembrar os meus tempos de aluna mais novata. A professora cooperante quis que os alunos realizarem alguns exercícios do manual para trabalho de casa, como preparação para o teste. Para o efeito, adotei a estratégia de registar todas as questões e respetivas páginas no quadro, deixando essa informação previamente registada, mas oculta com a tela de projeção. Assim, no final da aula, os alunos tiveram um efeito surpresa, economizaria tempo e seria só tomarem nota no caderno dos exercícios a realizarem.

Tudo pronto para lecionar mais uma aula, com alegria, a música de relaxamento decorria e assim que o relógio marcou o horário da aula, abri a porta e recebi os discentes. Depois de todos cumprimentados, pedi: silêncio para poderem ouvir a música e acalmarem, para tirarem o material, para colocarem os marcadores com os nomes que lhes ofereci em cima da mesa e abrirem os cadernos para e escreverem o sumário.

Daríamos então continuidade à unidade temática da aula, o ponto 5. *1. O expansionismo europeu – os processos de expansão dos impérios peninsulares*, e da

subtemática, Da União Ibérica à Restauração da Independência de Portugal em 1640, do manual *Novo Viva a História*. O sumário foi ditado, a saber: *A União Ibérica conclusão. A ascensão económica e colonial da Europa do Norte. A decadência do império Espanhol*<sup>281</sup> e apresentei os objetivos da aula.

Procedemos à habitual leitura de relatório de aula, pedindo à aluna que ficou responsável pela tarefa, para vir à frente e poder fazê-lo. Na aula anterior adotei esta mesma metodologia, pois comecei a perceber que consegui manter os alunos mais atentos, ao colega que fazia a leitura do relatório de aula, e em simultâneo estando ao lado do aluno(a) podia de imediato ler também o que tinha escrito, permitindo uma melhor análise da avaliação do seu trabalho. Afirmei: muito bem Daniela! Somente referi que acrescentasse a informação mais detalhada, quando especificou que analisamos um PowerPoint, mencionar a fonte que estava projetada, um mapa, por exemplo. De imediato perguntei se haveria alguém para acrescentar alguma outra informação ao relatório da colega, e neste caso específico a aluna encarregue dessa mesma tarefa, (deixou o relatório de aula no portefólio) teria com certeza algo mais a nos dizer sobre os conteúdos lecionados na aula passada. Lembrei-me que a aluna, nem a turma referiram que ouvimos a música do José Cid. Questionei sobre a análise da mesma. Um aluno teve uma intervenção muito espontânea, dizendo que era do cantor dos ciganos! A turma começou a rir! Inclusive tive que me controlar para não expressar um riso muito efusivo. Corrigi-o, dizendo que tínhamos analisado a música do José Cid, um cantor português muito conhecido, cuja letra referia que os ciganos diziam terem visto El Rei D. Sebastião, mas não era a música dos ciganos, falava sim de ciganos. Uma aluna mudou completamente de assunto e perguntou sobre a matéria que iria sair para o teste. Disse que posteriormente daria as informações e orientações necessárias.

Assim sendo, como objetivo de aula, e seguindo os conteúdos programados, terminamos o assunto sobre União Ibérica. Os alunos tinham para trabalho de casa a análise do documento do juramento de Filipe I nas Cortes de Tomar, em 1581. Questionei quem tinha realizado a tarefa pedida, sendo que muito poucos o fizeram. Uma aluna afirmou que tinha feito o trabalho pedido e procedemos assim à correção do que aluna tinha analisado. Adverti os alunos para quem não tivesse realizado o trabalho de casa, seria bom fazerem-no, pois os maiores interessados deveriam ser os próprios, e eventualmente este documento poderia sair para analisarem no teste. Para concluir, e consolidar esta temática, assistimos a um pequeno vídeo de um minuto, precisamente onde explicava e sintetizava as promessas feitas nas Cortes

---

<sup>281</sup> Vide *pen drive*, Anexo 6b Planificação da 6ª aula.

de Tomar, pelo rei D. Filipe I. Deixei o conselho para prestarem atenção e que depois com apoio do diapositivo sintetizassem precisamente essa informação, e registassem as conclusões no caderno diário.

Prosseguimos com a introdução do tema sumarizado sobre a ascensão da Europa do Norte. Assim, através da exploração do friso cronológico da página 31 do manual, projetado em slide, analisamos a cronologia do período que D. Filipe II governou, na segunda metade do século XVI, beneficiando das condições favoráveis do apogeu do império espanhol. De notar ainda, na cronologia apresentada, que nas décadas seguintes o império começou a evidenciar sinais de declínio, com a derrota da “Armada Invencível” em 1588, marcando o início da decadência do Império Espanhol. Dentro de instantes passaria a explicar esse conceito. No entanto, com base no mesmo friso cronológico existia uma data assinalada que quis destacar, a do Tratado de Tordesilhas. Num diálogo expositivo, recuperando os conhecimentos lecionados, os alunos foram questionados sobre o que referia esse tratado e qual a doutrina de navegação instituída com a assinatura do mesmo. O objetivo era relembrarem o conceito de *mare clausum* e quais os países que detinham o domínio da navegação, para depois relacionarem com o conceito de *mare liberum*, sendo questionados também acerca do mesmo conceito.

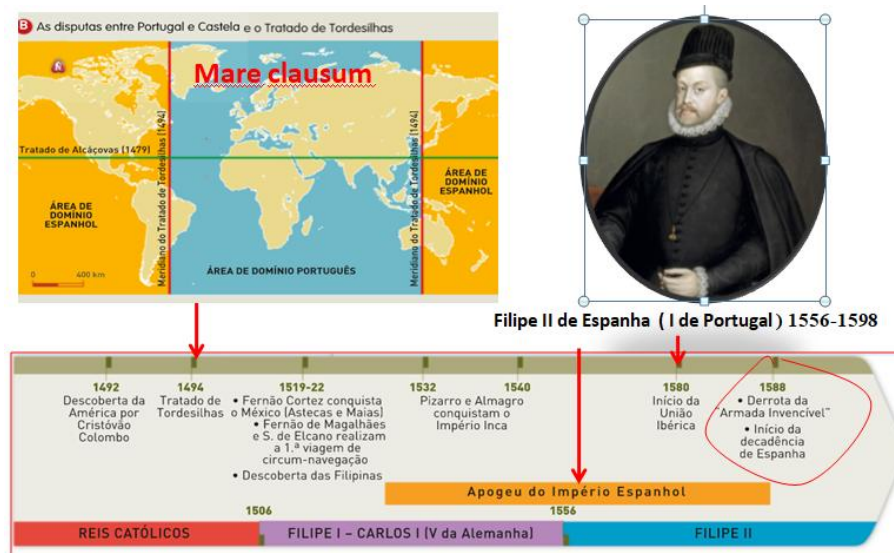


Figura 25 - Diapositivo 4 do Anexo 6c

A aula procedia a bom ritmo e de seguida analisamos um mapa projetado dos impérios de Portugal e de Espanha no século XVI, destacando o porquê do Império Espanhol tornar-se a segunda maior potência europeia, na segunda metade do século XVI, pois tinha herdado um vasto império colonial e marítimo. Este mapa tinha sido já analisado na aula anterior, quando estudamos as causas do declínio do império português no Oriente, mas precisamente quis que

analisássemos novamente, numa perspetiva de mostrar que neste período da União Ibérica o rei D Filipe I herdaria assim um vasto império. Perante as questões direcionadas, as conclusões eram óbvias, o império espanhol passou a ter domínio sobre todo o império português e os territórios espanhóis, dos quais faziam parte também os Países Baixos, no norte da Europa, sendo a Holanda um desses países, e o reino de Nápoles (Itália). Nesta exposição pretendia conduzir os alunos a compreenderem como surgia a relação política e económica da Holanda com a Espanha.

Recuperamos também os conteúdos da aula anterior, relembrando os ataques dos corsários holandeses, ingleses e franceses durante a política de navegação do *mare clausum*. Questionei os alunos se sabiam qual era a diferença entre um corsário e um pirata e consolidei explicando, que neste caso a rainha de Inglaterra, Isabel I tinha rivalidades políticas com a Espanha e mandava corsários atacarem os navios portugueses, que vinham da Índia, por exemplo. Nesta relação de causas e consequências era necessário perceber quais as razões desses ataques e relacionando com a ascensão das potências que começavam a surgir na Europa do Norte. Procedemos com a análise e exploração de imagens e ideias-chave projetadas em slide sobre as razões que levaram à ascensão económica e colonial da Europa do Norte e por consequência a defesa do *Mare liberum*.

Neste sentido, para dar resposta a uma das perguntas chave da aula, coloquei uma imagem representativa de um jogo, (*diapositivo 6 do Anexo 6c*) para captar atenção dos alunos. O objetivo era estabelecerem uma comparação com o Bowling, e os pins que permanecem sem serem derrubados (metáfora: representaria os países da Europa do Norte) e os que seriam derrubados (declínio espanhol). Expliquei esta analogia como associação de ideias que facilitasse a memorização e compreensão. Mas antes, perguntei se conheciam o jogo, se alguém já tinha jogado e como se jogava? Desta forma, os alunos ficaram interessados e até aquele momento da aula, as participações foram muito positivas e assertivas, e os alunos mantiveram a atenção.

Qual a relação existente entre a ascensão económica e colonial da Europa do Norte e a decadência do império espanhol?







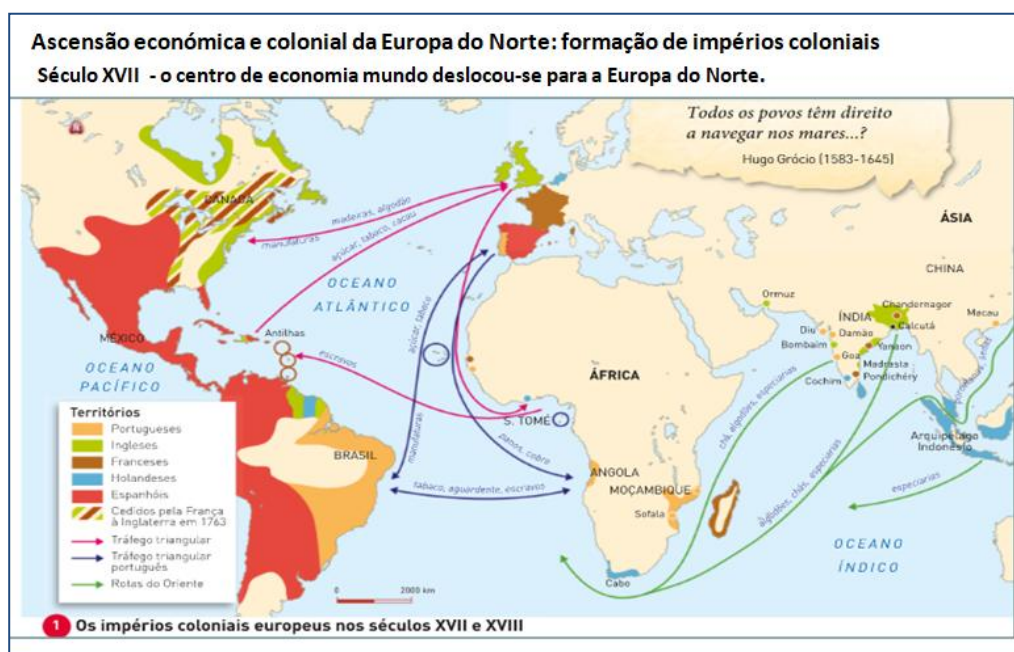
**Figura 26-** Diapositivo 6 do Anexo 6c

Com base no Diapositivo 6, que deixou de ter a imagem do jogo, mas as respectivas imagens apresentadas, analisamos as imagens e pedi a dois alunos para descreverem o que viam e lerem as respectivas legendas. Depois, expliquei as causas que tiveram na origem da derrota da Armada Invencível, pela Inglaterra, julgando os espanhóis que nunca perderiam o monopólio dos mares e eram invencíveis. Questionei sobre o conceito de armada e lembrei os alunos do filme Titanic, para estabelecer uma comparação. Questionei também se alguém lembrava-se do que era afirmava quando o navio foi construído. Um aluno respondeu que existia a crença que nunca afundaria! Certo, afirmei, mas como tal não aconteceu, poderiam assim associar a mesma ideia acerca do que acontecera com a armada espanhola, que foi derrotada, portanto deixou de ser Invencível.

Seguidamente analisamos a segunda imagem projetada, expliquei a superioridade da frota holandesa, devido ao investimento e à prosperidade económica da Holanda (os investimentos da burguesia e companhias de comércio, o Banco em Amesterdão) e que esse país entra depois em rivalidade com a Espanha e pede a sua independência em 1581. De igual modo, a Inglaterra também marca um período de prosperidade económica e uma poderosa frota naval. A acrescer a todas estas condições económicas e políticas, a Holanda propõe a defesa da doutrina do *Mare Liberum*, pelo jurista Hugo Grócio, doutrina essa subscrita pelos ingleses e franceses que também defendiam que todos os povos eram livres de navegar nos mares. De imediato, perguntei a um aluno que estava distraído, para dizer o que entendeu acerca do conceito explicado e o relacionasse com a política de navegação que estava instituída antes. Apesar da distração, respondeu corretamente!

Restavam cerca de vinte minutos para terminar a aula, os alunos encontravam-se a registar os tópicos no caderno e alguns estavam a conversar entre eles, pedi silêncio, e afirmei que não percebia o porquê da conversa, na realização daquela tarefa. Prosseguimos com a leitura e análise da fonte B da página 41 do manual, escolhendo intencionalmente uma aluna pouco participativa, uma vez que queria ouvir alguém que ainda não tivesse tido uma intervenção na aula. Pedi que analisassem o documento e qual era a frase no texto que fundamentava a teoria defendida por Hugo Grócio, afirmando uma navegação livre para todos os povos. No manual, tinha uma questão/ situação problema para responder. “*Todos os povos têm direito a navegar nos mares?*” Questionei os alunos: o que acham? Sim, responderam maioritariamente. Muito Bem! Mas porque é que queriam ter acesso à navegação livre dos mares, perguntei. Responderam, que seria para fazer comércio e porque queriam riquezas. Como era feito esse comércio, perguntei. Um aluno disse que existiam as rotas que eram dos portugueses e dos espanhóis. Muito bem! Consolidei afirmando que era precisamente esse o objetivo dos holandeses, franceses e ingleses terem acesso aos territórios conquistados, às rotas e às riquezas desses países e que seria bom registarem as conclusões que acabamos de analisar.

Nesta sequência, exploramos o mapa da página 40, com a formação e domínio territorial dos impérios coloniais europeus nos séculos XVII e XVIII.



**Figura 27** - Diapositivo 8 do Anexo 6c



Pedi a um aluno para olhar para o mapa e analisar quais eram os países que começaram também a fazer expansão e colonização de territórios. Esse aluno quase não o ouvia nas aulas, e de facto demorou algum tempo para responder, solicitei à turma que ajudasse o colega e outros alunos foram participando à medida que analisamos o mapa, segundo as questões levantadas da localização geográfica dos territórios, sobretudo aqueles que os portugueses perderam para os holandeses, ingleses e franceses. Concluimos assim esta análise do mapa, numa relação comparada com a expansão e colonização portuguesa e espanhola no início século XV e século XVI, tendo a preocupação de perguntar se os discentes tinham alguma dúvida, ou alguma outra situação que quisessem acrescentar.

Por fim, com base numa explanação dialogada e com o apoio de um diapositivo com um esquema, abordamos os conteúdos sobre as causas do declínio do Império Espanhol, que levaram ao descontentamento dos portugueses, face ao domínio espanhol e o mesmo provocou as revoltas populares. Como metodologia foram projetados tópicos dessas causas relacionadas com cada reinado do domínio filipino. No entanto, não foi colocada toda a informação do esquema de uma vez, permitindo assim explicar cada tópico e estabelecer questões de relação causa efeito, para levar os alunos a compreenderem toda esta conjuntura de crise política, económica e social no decorrer da segunda metade do século XVI. Obviamente esta afetou a Espanha e alastrou-se a Portugal, durante o domínio da dinastia filipina, gerando o descontentamento da população portuguesa que eclodiu em revoltas populares. De salientar, que gostei da dinâmica de diálogo estabelecida, na coerência e relação de perguntas e respostas, mesmo os alunos estando a escrever.

Restavam apenas cinco minutos, o tempo suficiente para que registassem a informação que tinha escrito no quadro antes do início da aula, pedindo assim que os alunos tomassem nota dos exercícios do manual que tinham que fazer, como preparação para a ficha de avaliação sumativa e que iramos corrigir na próxima aula.

Apesar de já existir alguma agitação na sala, houve ainda uns minutos para desfolhar o manual e indicar as páginas e os conteúdos que saiam para o teste, destacando o que deveriam saber em cada temática, assim como os documentos que analisamos. Assim sendo, na próxima aula fazíamos a revisão para o teste. Dava assim por concluída a aula, despedi-me dos alunos agradecendo a todos pelo trabalho conjunto e desejei-lhes um bom fim-de-semana!

Como habitualmente dois alunos teriam de fazer o relatório de aula, e a professora cooperante os escolheu para essa tarefa.



**Figura 28** - Diapositivo 9 do Anexo 6c

Em conclusão, a aula coreu muito bem, num bom ritmo, conseguiu-se atingir os objetivos propostos, com a proeminência de uma boa gestão do tempo, alicerçada a uma postura e participação dos alunos em sala de aula. No entanto, não podia esquecer de pedir para fazerem os registos no caderno, pois nem sempre me lembrava, achando que os alunos tomavam a iniciativa de o fazer, mas tal autonomia por parte deles não acontecia.

## 2.7. Sétima aula 26 de Novembro de 2019

A sétima aula lecionada à turma do 8º B foi no dia 26 de Novembro de 2019. Apesar de estar a chover torrencialmente, estava contente, pois esta era uma aula especial no decorrer do estágio, a aula de avaliação por parte do Professor Miguel Monteiro.

Depois de ter ultrapassado circunstâncias muito desagradáveis decorrentes das condições climatéricas, que resultaram num pequeno acidente, foi com muita alegria que cheguei à escola! De igual modo, a professora cooperante e o professor coordenador do Mestrado ficaram felizes em constatar que estava bem e recomposta para poder lecionar a aula. Ainda faltavam dez minutos, e o meu desejo era ir para a sala de aula para preparar os recursos audiovisuais como gosto de fazer, mas não foi possível de imediato. Depois, tivemos a informação que a sala 23 estaria livre e nos dirigimos para a sala, alguns minutos antes do

horário da aula. No entanto, o retroprojektor estava avariado, tivemos de mudar de sala, para a sala 19. De facto tinha preferência pela sala 23, pela sua disposição de mesas por filas, seguindo o modelo tradicional, e constatei ao longo das aulas que lecionei, que os alunos conversam menos como resultado deste tipo de disposição.

Com estes contratempos passavam já cinco minutos das 11:35h, os alunos começaram a entrar na sala de aula, enquanto ligava o computador, o retroprojektor e abria a apresentação digital. Assim, esta situação inviabilizou receber os alunos com calma à porta da sala, também acolhe-los com a música de relaxamento e testar o som. A música teria sido muito apropriada pois de facto estavam um pouco agitados e demoraram a acalmar, enquanto agilizava os recursos didácticos. Prossegui de imediato cumprimento-os com um bom dia a todos, perguntei se estavam bem-dispostos. Alguns responderam mais ou menos! Afirmei, que de facto o dia não estava muito favorável devido à cuva, mas estamos todos bem e capazes para trabalharmos. Depois, anunciei a presença especial do Professor Miguel Monteiro, a pessoa responsável pela coordenação do Mestrado da Faculdade de Letras, Justifiquei o porquê da sua presença que tinha o objetivo de observar e avaliar a minha aula “ à famosa turma do 8ºB”! Afirmei ainda, fazendo questão de honrar a professora Isabel Henriques, salientando que obviamente também estava presente para avaliar a turma, sendo ela que tem dedicado estes anos todos a cuidar dos seus alunos. Entusiasticamente todos cumprimentaram os professores com uma saudação calorosa de bons dias!

De imediato, perguntei quem estava responsável pela realização do relatório da aula anterior. Pedi a uma aluna para que pudesse vir à frente, ficasse ao meu lado, e lesse o seu relatório. Existia ainda algum ruído na sala, então fiz questão de silenciar-me, até que todos estivessem em silêncio, e quando aconteceu, afirmei que a colega iria dar início à leitura e não queria ouvir conversas, por respeito à mesma. O relatório da aluna estava um pouco incompleto, pedindo ao colega que tinha essa mesma tarefa para completar com mais informações. O aluno referiu que escreveu a mesma coisa que a colega. Afirmei, com espanto, como é que era possível, ser “a mesma coisa”! Questionei se só tínhamos dado aquela matéria na aula anterior, pois tinha muitas dúvidas sobre tal facto. Uma outra discente completou com mais alguns conteúdos. Corrigi oralmente algumas informações do seu relatório, que não estavam muito precisas e para concluir, consolidei a ativação de conhecimentos da aula passada.

Seguidamente demos início aos conteúdos científicos planeados para a aula<sup>282</sup>. O sumário foi ditado e encontrava-se também projetado.



**Figura 29** - Diapositivo 1 do Anexo 7c

A professora Isabel Henriques perguntou-me baixinho se não teríamos a música de relaxamento<sup>283</sup>. De facto, estava prevista para o momento de acolhimento da entrada dos alunos na sala de aula, mas com os imprevistos de última hora, não foi exequível no momento planeado. No entanto, referi que tinha preparado uma música para os alunos e nesse caso ouviríamos apenas um minuto para que acalmassem, pois a verdade é que continuavam agitados, mesmo depois de termos dado início à aula. Ouvimos a música, mas uma vez que previamente não foi possível testar o som, ouviu-se inicialmente com algum ruído de eco, solucionado essa questão, tornou-se agradável, ouvir aquela música instrumental tocada ao piano, intitulada *El Shadday*, termo hebraico que significa, Deus Todo Poderoso, e os alunos acalmaram um pouco.

Com o objetivo de retomar os conteúdos lecionados da aula anterior, a saber: as razões do descontentamento dos portugueses face ao domínio espanhol, procedemos com uma ativação de conhecimentos. Na mesma sequência temática, analisamos um esquema com os acontecimentos que insurgiram as classes sociais: os nobres não assumiam cargos políticos conforme jurado pelo rei D. Filipe I nas Cortes de tomar de 1581, a burguesia tinha cada vez mais prejuízos face à perda dos territórios coloniais e a decadência do comércio, os soldados portugueses participaram nas Guerras que a Espanha estava envolvida, (como referi na aula passada e que acrescia a Guerra da Cataluna em 1640) e por fim o agravamento dos impostos

<sup>282</sup> Vide pen drive, Anexo 7b Planificação da 7ª aula.

<sup>283</sup> Vide pen drive, Anexo 7a Música.

deixava o povo cada vez mais descontente. Como consequência todos estes fatores conduziram a levantamentos populares e motins um pouco por todo o território português.

Nesta exposição dialogada tivemos os contributos positivos de um aluno, mencionando o incumprimento das promessas de Filipe I nas cortes de Tomar em 1581, por parte dos “outros reis”, afirmou. Aproveitei a oportunidade para consciencializar os alunos o quanto é importante cumprimos com a nossa palavra, naquilo que prometemos. Assim, esperava que os alunos do 8ºB fossem pessoas de palavra e que me prometessem que iriam estudar para o teste de amanhã, ou melhor seria esperado que tivessem começado a estudar antes e supostamente no fim-de-semana. De salientar ainda, que também nesta contextualização explanada dos conteúdos referidos tivemos uma boa contribuição de uma aluna bastante participativa. Enquanto isso dois alunos que estavam sentados no último bloco de mesas, no fundo da sala a conversarem. Agradei a participação da aluna, reforçando o que dissera e pedi aos dois alunos para que pudessem dizer o que a colega tinha acabado de explicar. Naturalmente não o souberam fazer e desculparam-se, pedi para estarem com mais atenção.

Prosseguimos com a leitura e análise da fonte 2 da página 42 do manual, com o apoio do slide projetado. Pretende-se estabelecer uma relação consolidada da análise da fonte com o incumprimento das promessas feitas por D. Filipe II de Espanha (D. Filipe I de Portugal), pelos seus sucessores D. Filipe III e D. Filipe IV de Espanha, (D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal), facto esse que desencadeou o descontentamento dos vários grupos sociais portugueses. Um aluno leu e analisou o documento, destacando as expressões do texto que justificavam o aumento de impostos intoleráveis.

Depois, apresentei uma imagem de banda desenhada que retratava as manifestações revoltosas da população portuguesa em algumas cidades do país, e podíamos observar a população portuguesa a incendiar as casas dos representantes espanhóis. Neste contexto, através do mapa projetado pretendeu-se localizar no tempo e no espaço os principais motins que aconteceram em algumas cidades do país, com destaque para a “Revolta do Manuelinho”, antes da Restauração da Independência. Questionei o que eram motins. Um aluno respondeu que eram revoltas do povo. Um outro aluno disse que não tinha percebido o conceito e expliquei-lhe, por outras palavras o que o colega havia dito. Seguiu-se uma breve explicação do que consistiu essa revolta, relacionando com os vestígios atuais, alusivos a esse acontecimento popular, que encontramos na cidade de Évora. Os alunos registaram as conclusões analisadas no caderno diário.

Também no mapa projetado havia uma referência à revolta de 1634 no Porto, que antecederia à revolta do Manuelinho, e expliquei que tratava-se de uma revolta onde a população manifestou-se contra o aumento dos impostos da carne, peixe e vinho, medidas essas implementadas pela Duquesa de Mântua, representante da governação espanhola em Portugal, na época. Geograficamente as revoltas mais violentas manifestaram-se na cidade de Évora estendendo-se ao Alentejo e Algarve. Engraçado quando perguntei onde ficava a cidade de Beja, o aluno respondeu em Beja! A turma começou a rir. É verdade que, às vezes, este aluno gosta de fazer intervenções engraçadas, mas não deixa de ser um aluno bastante participativo positivamente, e em alguns casos é até divertido!

A revolta do Manuelinho também careceu de uma explicação contextualizada e quem a protagonizou, com as implicações caricatas que trouxe para os tumultos violentos da época. Não é sem razão, que em Évora existe uma homenagem a este acontecimento, com uma largo alusivo às Alterações de Évora, também assim designado este período, assim expliquei aos alunos. Perguntei se alguém conhecia a cidade. Como ninguém conhecia, incentivei a visitarem e poderiam procurar esse largo, afinal já teriam conhecimento destes factos da história da cidade. Importava perceber que foi este acontecimento que motivou a nobreza a iniciar uma conspiração contra o domínio filipino, e foram um grupo de nobres que conseguiram restaurar a independência de Portugal no dia 1 de Dezembro de 1640. Iriamos estudar como!

Prosseguimos com um levantamento prévio das ideias dos alunos sobre o dia que se comemora a Restauração da Independência de Portugal. Assistimos à visualização e análise do vídeo sobre o tema. *Sabe o que é a Restauração da Independência?* Analisamos progressivamente as informações que foram sendo dadas no vídeo, através das questões feitas aos alunos. As respostas foram acertadas, mas obviamente precisavam de aprofundamento e uma explicação detalhada dos acontecimentos que marcaram este facto na História de Portugal. Com efeito, foi projetado um slide com as ideias-chave e imagens alusivas ao tema, que também já tinham sido vistas no vídeo apresentado. O facto de explicar que Miguel de Vasconcelos tinha sido atirado pela janela, causou algum espanto na turma, que começou a rir, mas argumentei que tinha sido exatamente assim, que decorreram os acontecimentos do dia 1 de Dezembro de 1640.



### Como foi a Restauração da Independência de Portugal ?

- ◆ Movimento com apoio do **povo** e de alguns **nobres revoltosos**.
- ◆ No dia **1 de dezembro de 1640**, os nobres invadiram o Paço Real de Lisboa, prenderam a Duquesa de Mântua e mataram o seu secretário de Estado (Miguel de Vasconcelos).
- ◆ **D. João IV** (duque de Bragança) é **aclamado rei**.
- ◆ Nova **Dinastia de Bragança**.



Morte de Miguel Vasconcelos no Paço da Ribeira em



Aclamação de João IV de Portugal, assento das

**Figura 30** - Diapositivo 7 do Anexo 7

Deste modo a compreensão deste tema foi apoiada com a leitura e análise da fonte 6 da página 43 do manual. Um excerto de um texto de Rocha Martins, *Os Grandes Vultos da Restauração de Portugal, de 1940*, mencionava uma palavra, os conjurados, que também tinha sido referido no vídeo. Era preciso esclarecer o conceito. Perguntei se alguém sabia o que significava. Um aluno disse que significava invocar, um outro aluno referiu jurar. Será? Dei um exemplo, eu estou a conjurar contra a Maria, o que acham que estou a fazer? Responderam que eu estava a trocar ideias, ou a fazer um bloqueio. Expliquei o que significava e por isso mesmo a nobreza tinha feito uma conspiração contra o reinado filipino. Acrescentei factos à história, mencionando que um grupo de nobres amigos reuniram-se em segredo no Palácio de um nobre, Antão Vaz de Almeida, um desses conjurados. Informei também que atualmente, o edifício é conhecido como o Palácio da Independência no Rossio. Nenhum dos alunos conhecia o Palácio referido, quando questionei da sua existência.

O texto em análise referia a aclamação do novo monarca, “El Rei- D. João IV” feita pelo Miguel de Almeida, expliquei que era um outro nobre, que pertencia ao grupo dos conjurados, o conde de Abrantes. Recordando a crise dinástica de sucessão após a morte de D. Sebastião, quis saber se os alunos recordavam quem foram os pretendentes ao trono. De facto os conteúdos ainda eram recentes, não havia motivos para não saberem, estava convicta do que pensara e assim aconteceu. Expliquei que D. João IV era neto de D. Catarina, assim sendo tínhamos uma nova dinastia, a de Bragança, responderam acertadamente. Esperando alguns minutos para que os alunos terminassem de registar as

conclusões dos conteúdos explanados, deu-se assim por concluída esta temática, perguntando se alguém tinha alguma dúvida.

Prosseguimos com a análise e diálogo com os alunos através do slide projetado sobre os acontecimentos que sucederam depois da Restauração, destacando a vitória dos portugueses nas Guerras da Restauração (com análise do mapa 7 da página 43) e por consequência a Independência de Portugal, com a assinatura do tratado de paz, em 1688. Não aprofundamos muito esta temática, uma vez que os alunos tinham apenas como objetivo de aprendizagem localizar no tempo e no espaço as principais Batalhas das Restauração. Foram referidos alguns pontos para compreensão deste período, como um tempo que foi marcado pelo esforço de reorganização do exército português e as alianças diplomáticas com os países inimigos da Espanha, como a Inglaterra, com o objetivo de Portugal conseguir durante os 28 anos de guerras sucessivas, com avanços e recuos, manter os espanhóis fora dos territórios portugueses. Finalmente, a Espanha reconheceu a independência de Portugal, com assinatura de um tratado, em Lisboa, em 1668. Os alunos foram registando os tópicos principais projetados e finalizamos assim este conteúdo programático.

Por último, projetou-se imagens do monumento alusivo à Restauração da Independência no 1º de Dezembro de 1640, na Praça dos Restauradores, em Lisboa. Pretende-se estabelecer a relação do acontecimento histórico com a atualidade, uma vez que na imagem documentava a celebração da comemoração desta efeméride em 2016, com a presença do Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa. Os alunos foram questionados se conheciam o monumento, mas ninguém conhecia. Deixei um desafio para poderem visitar a praça dos Restauradores e observar bem o monumento, uma vez que nas laterais do obelisco estão assinaladas as Guerras da Restauração, e expliquei que a estátua de bronze simbolizava a liberdade. Acrescentei ainda, que seria interessante poderem visitar também o Palácio da Independência, que ficava muito próximo da praça dos Restauradores, uma vez que aprenderam sobre a história desses marcos arquitetónicos da História do nosso país. Concluímos a matéria proposta para a aula, apesar de termos começado com alguns minutos de atraso.





**Figura 31** - Diapositivo 9 do Anexo 7

Restavam ainda alguns minutos para concretizar a segunda parte do sumário, a revisão e correção de exercícios de preparação para Ficha de Avaliação. Começamos por corrigir uma ficha de trabalho, onde os alunos tinham de legendar o mapa com as cidades e as rotas comerciais resultantes do expansionismo e comércio europeu. Tinham também de registar os produtos que circulavam no comércio intercontinental. A correção foi feita oralmente ponto por ponto, sendo que reforçava sempre a resposta correta que os alunos iam proferindo, quase todos em uníssono. Os alunos estiveram muito participativos, “muito bem”, afirmava, procurando dar o reforço positivo. No que diz respeito às rotas comerciais e aos produtos, escolhi intencionalmente uma aluna que ainda não tivesse participado, pedindo para explicar qual o trajeto da Rota do Cabo. Para consolidar desenhei no quadro o trajeto correto, para que não restasse nenhuma dúvida. Nesse momento começou a existir algum ruído na sala, pedi silêncio e acrescentei que deviam prestar atenção, pois aquele conteúdo podia sair na ficha de avaliação do dia seguinte, e não queria que ninguém errasse algo tão elementar que tinha sido explicado várias vezes ao longo das aulas. Relativamente à correção dos produtos comerciais, os alunos tinham que preencher os espaços em branco indicando dois a três produtos comercializados nas rotas intercontinentais, fizemos também a correção oral, mas foi necessário corrigir individualmente algumas fichas, pois os alunos evidenciaram dúvidas.

O tempo da aula chegou ao fim, de certa forma desejaria de continuar pois os alunos estavam bastante envolvidos na correção da ficha. Por fim, restou só mais um minuto para pedir o favor de estudarem para o teste e reforçar alguns conteúdos temáticos, como: saberem bem o que era um engenho, as funções da Casa da Índia e as consequências da expansão para

os continentes. Despedi-me agradecendo e desejando que corresse muito bem o teste de amanhã.

Gostaria de ter colocado a decorrer uma apresentação visual autónoma “pechakucha” (uma ferramenta que aprendi também na aula de Comunicação em História com o docente João Couvaneiro), onde seriam mostrados, em segundos, todos os slides apresentados em aula, com o objetivo de estimular a memória visual dos alunos e a matéria sistematizada graficamente. No entanto, achei melhor não o fazer, devido aos poucos minutos que restavam e iria desconcentrar os alunos enquanto corrigíamos a ficha. Naturalmente, muitas das vezes podemos ter programado outras metodologias, mas temos que avaliar o estado comportamental da turma para ver se é exequível. Portanto, às vezes pouco é mais, é o conselho de alguns professores do estágio!

Tinha planeado também dar um miminho aos alunos, um chocolate, mas devido ao protocolo das regras da escola, só poderia fazê-lo na Festa de Natal. Naquele momento, quis marcar o gesto oferecendo aos meus professores o “docinho”, afinal também tinha reservado para eles e para os meus colegas de mestrado, que não puderam comparecer.

Esta foi uma aula muito agradável, e correu muito bem apesar dos antecedentes menos favoráveis, assim como diz o ditado português “depois da tempestade veio a bonança”, e metaforicamente até o dia esta a melhorar, a chuva torrencial tinha cessado. Ficou o sentimento de missão cumprida, com alegria, com o desejo de continuar apesar do cansaço e iria ter saudades dos “meus meninos”. A planificação foi cumprida, houve uma boa gestão do tempo, um bom ritmo de aula, embora naquele dia os alunos estarem um pouco mais conversadores do que na aula passada, mas tiveram boas intervenções, algumas até engraçadas, o que ajudou criar um ambiente muito agradável de cooperação.

A aula tinha sido também do agrado dos meus professores, o que me deixava feliz.

## **2.8. Oitava aula – 27 de Novembro de 2019**

No dia 27 de Novembro, pelas 9:15h encontrava-me já na escola com o meu colega Bernardo, pois ambos tínhamos agendado para aquele dia lecionar a nossa última aula. Assim sendo, fomos ter à sala 15 com a professora cooperante, que se encontrava a dobrar as fotocópias dos testes que iriam ser distribuídos pelos alunos. Pelas 9:25h o meu colega deu início à sua aula de realização de ficha sumativa e eu fiquei a assistir. A professora Isabel Henriques deu-me alguns portfólios para que pudessem ver os trabalhos realizados pelos alunos da turma do 8º A.

No tempo letivo seguinte, pelas 10:35 foi lecionada a minha oitava aula, cujo sumário também foi precisamente realização da ficha sumativa<sup>284</sup>. O enunciado do teste foi lido, com uma chamada de atenção para que os alunos lessem bem as perguntas e os documentos, só assim poderiam responder acertadamente.

Esta foi uma aula diferente sem seguir o modelo habitual de aula expositiva, mas requereu muita supervisão para que os alunos não copiassem e um acompanhamento muito individualizado no esclarecimento de dúvidas. Fui circulando pela sala observando algumas respostas, em alguns casos quando verificava respostas erradas de escolha múltipla e percebia claramente que a resposta estava errada, por falta de atenção, levava os alunos a pensarem e fazia-lhes outras perguntas, para percebessem o erro. Engraçado que alguns punham a mão na cabeça, como se quisessem “dizer que dispare, não li bem”.

Os alunos com testes adaptados foram aqueles que mais solicitaram o esclarecimento de dúvidas. Recordo o caso de um aluno, que chamou-me muitas vezes e dizia: “professora não percebo muito bem”, ou então “professora veja lá se está bem”, com um ar muito humilde e efetuoso, para que eu o ajudasse. Obviamente não podia dar-lhe as respostas, mas dizia para ele pensar bem, fazia-lhe algumas perguntas para estruturar melhor o pensamento e para o valorizar dizia que ele era capaz. Duas alunas tinham testes adaptados e também tiraram dúvidas, expressando dificuldades em perguntas elementares.

O aluno que mais participou nas minhas aulas, foi o primeiro a terminar o teste. Efetuei uma leitura na diagonal e disse-lhe que havia respostas que ele era capaz de responder melhor, pois só por tópicos não desenvolvia as respostas, logo seria penalizado.

Depois, à medida que os primeiros alunos foram entregando, ainda consegui ir lendo alguns e alertando para melhorar uma ou outra questão. Os que entregaram mesmo no final do tempo não deu para dar esse feedback e houve casos que os alunos ficaram mais dez minutos na sala para terminarem. Foi o caso de uma aluna que queria muito que eu lhe desse uma resposta que não estava a conseguir responder. Insisti que já tinha passado do tempo e tinha que entregar.

Nunca antes tinha lecionado uma aula de teste, e não é assim tão simples, confesso que chega a ser um pouco cansativo, quando os alunos estão constantemente a solicitar dúvidas. A professora tem que manter a atenção na turma, e em simultâneo tem que perceber de imediato o raciocínio dos alunos, pela forma como respondem, e em alguns casos também não são claros nas dúvidas que colocam. Todavia, esta aula foi uma experiência muito enriquecedora.

---

<sup>284</sup> Vide *pen drive*, Anexo 8 Teste.

Para a preparação desta aula, a professora cooperante pediu-nos para elaborarmos um teste, e não foi uma tarefa nada fácil, construir as perguntas adequadas ao grau de ensino e a matéria que devíamos selecionar. Feita a primeira tentativa enviamos uma proposta para a professora e depois analisamos os procedimentos a ter na elaboração de um teste de avaliação.

O mesmo procedimento foi efetuado para a elaboração dos descritores de avaliação e da tabela taxonómica. A proposta apresentada à professora cooperante carecia de muitos ajustes, respostas estavam muito elaboradas para o nível de ensino, logo deveriam ser respostas mais simples. Por fim, tivemos uma reunião de reflexão sobre a importância da elaboração dos descritores e o tipo de respostas mais ajustadas para um teste de 8º ano.

No fim de todo o processo de correção dos testes, de todas as turmas do 8º ano, tomei conhecimento que a turma do 8ºB foi a que teve os melhores resultados. Escusado será dizer que fiquei muito feliz! Valeu a pena todo o trabalho!

## **2.9. Análise e Reflexão das aulas lecionadas**

Este subcapítulo abrange algumas análises e uma reflexão geral das aulas lecionadas. Embora, no final de cada aula descrita procurou-se referir algumas considerações e avaliações, é pertinente esta abordagem reflexiva numa avaliação global das aulas lecionadas, de forma a analisar um percurso continuado de experiência letiva.

Em cada lugar a experiência é sempre única, com características próprias do contexto em que se insere. A diferença é que não existia mais o desconhecimento de ensinar, de “estar frente a frente com os alunos”. Evidente que essa etapa fez parte precisamente do primeiro ano, e prossegue-se para um outro nível, resultante da experiência que se vai alcançando e amadurecendo. No entanto, apesar de estar confiante que todas as pequenas coisas contribuem para um crescimento melhorado, o nível de prática de estágio é de iniciação, logo carece de muita aprendizagem no percurso, naturalmente, de humildade constante no processo de aprendizagem, logo ao longo de todas as fases que este Mestrado concerne.

Sempre vão existir um misto de emoções, de situações e relacionamentos a gerir, procurando usar de sabedoria e de uma boa inteligência emocional, procurando também dar o melhor com excelência no que se faz. A pura verdade é que o ser humano é falível, mas importa muito a motivação com que fazemos as ações. Sem esquecer que o trabalho de equipa de quem nos orienta é crucial, para atingirmos bons resultados e potencializarmos as nossas capacidades e talentos, numa linha socio construtivista como defende Vygotsky, o aluno aprende na relação intermediária com o adulto, neste caso personificado na figura da

professora cooperante. Assim sendo, o objetivo era aprender o exemplo didático da docente, de forma a manter a metodologia expositiva utilizando o método interrogatório constante, cumprindo a relação pedagógica e curricular que os alunos estavam habituados. Todavia a mestranda procurou conjugar alguma criatividade em algumas metodologias possíveis, dentro do modelo instituído.

Desde o início existiu uma preocupação que estava muito presente como meta a alcançar no estágio, estabelecer uma boa relação com os alunos, conquistá-los, ajudá-los a gostarem um pouco mais de História. Pois bem, sabemos que esta disciplina no currículo é infelizmente a preterida. Por certo, não se consegue fazer milagres em poucas aulas lecionadas, e não podemos esquecer todo o trabalho de empenho da professora cooperante neste objetivo. Afinal é por esta disciplina que nos apaixonamos, procurando mostrar aos alunos que esta não é do tempo dos dinossauros ou da idade da pedra, mas apresentá-la num campo abrangente de conhecimentos, que estejam ligados de forma pertinente e constantemente com a autenticidade da vida, da história do planeta, onde o homem habita e do qual, quer eles gostem ou não, as suas vidas são dimensões dessa realidade que os envolve.

Com alegria constatei que esse objetivo traçado e que estava no meu coração foi conseguido, desde a primeira aula, onde existiu uma boa relação pedagógica com os alunos. Depois de observar as aulas de todas as turmas do 8º ano, escolhi a turma B, criou-se uma empatia com a turma. Assim, os alunos também corroboraram numa reciprocidade com a professora estagiária. Referira-se que na primeira aula demonstraram um comportamento disciplinar muito melhor do que na segunda aula, sendo perceptível, obviamente foram ganhando confiança. De salientar, que foi precisamente na quarta aula que senti um nervosismo maior, pois existiu um comportamento mais inquieto e barulhento de alguns alunos, o que comprometeu a transmissão de conteúdos e o diálogo de forma harmoniosa.

É um facto que não estava habituada a ter de chamar atenção dos alunos constantemente para fazerem silêncio, afinal no colégio a disciplina era muito rigorosa. Mas como todas as coisas cooperam para uma melhor aprendizagem, mudei a postura conquistando uma maior confiança, não deixando intimidar-me com a indisciplina mais acentuada, mas gerindo a situação, não permitindo mais o que aconteceu na quarta aula. Avaliando também a própria disposição da sala de aula, que era propícia para que houvesse mais conversa e alunos distraiam-se mais: a sala 23 estava disposta em ilhas, é uma sala de oficinas, que tem características ótimas para realizar trabalho de grupo e de pesquisa, que valorizo e gosto de implementar, mas primeiro é preciso conhecer melhor a turma e trabalhar com os alunos metodologias e competências, que não se conseguem implementar neste

modelo pedagógico. Concluiu assim, que de facto em todas as aulas lecionadas sempre que as mesmas foram na sala 23, teve de existir sempre um olhar mais atento, moderar a indisciplina e solicitar o equilíbrio do ruído em sala de aula.

Analisando ainda o comportamento, o envolvimento e participação da turma, verificou-se que existia um grupo de alunos mais participativos, já referenciados pela docente cooperante. Constatamos ao ler a descrição das aulas lecionadas que houve um aluno que mais participou, é facto adquirido. Em algumas ocasiões tive que agradecer a sua intervenção, mas reforçar que gostaria também de ouvir os outros colegas e chamá-los pelo nome, conforme os fui conhecendo. Procurou-se também uma valorização constante no reforço positivo com os discentes que participavam, com objetivo de uma boa integração e motivar o aluno, assim como, estabelecer sinergias para um envolvimento mais significativo dos “mais caladinhos”. Refira-se um aluno com necessidades educativas especiais, mas que sempre que participava, o valorizava, percebendo que ele foi tornando-se mais interativo numa participação fluída, perguntando conceitos, ou dúvidas mais elementares. Também em alguns momentos a forma como participava tornava-se engraçada, proporcionando um bom ambiente em sala de aula. Assim é com alegria que constato que, e segundo palavras também da professora cooperante, “os alunos gostaram de me ter como professora”, sendo esta uma preocupação inicial.

Uma outra preocupação, feita dentro das possibilidades e limitações de currículo, foi levar os alunos a compreenderem e relacionarem os conteúdos lecionados e os reportarem para a atualidade, sempre que fosse ajustável. Para cada aula, procurei levar sempre algo diferente, sobretudo a música, que tem um duplo objetivo, o de os acolher (e transmitir que foi escolhida para eles), assim como criar uma atmosfera de quietude dentro da sala de aula e de algum modo, sempre que possível alusiva aos conteúdos temáticos. Gostei “muito dos meus meninos”, fica este sentimento que não será esquecido, de uma boa empatia com a turma do 8º B, assim como a turma do 8º D do colégio, que foram os meus primeiros alunos. Serão sempre boas recordações, marcas de estima e vivências que se guardam na memória.

Ao centrar o enfoque nestas oito aulas lecionadas refira-se que o uso da apresentação digital foi característica constante e indispensável na prática profissional, alicerçada a uma boa preparação científica. Procurou-se uma conjugação de imagens apelativas, que estimulassem os alunos, e obviamente que estivessem em conformidade com os conteúdos científicos, Também que os conteúdos fossem esquematizados e por tópicos, sendo um pedido constante da professora cooperante. Pois, existia uma dificuldade acrescida; os alunos demoravam muito tempo a passar os tópicos para o caderno, e este sim foi um fator que também tive de aprender a gerir, para conseguir dinamizar um bom ritmo de aula. Assim, nas aulas seguintes

conseguiu-se um bom ritmo de aula, desde o momento da entrada dos alunos na entrada da sala de aula. Para o efeito gostava de preparar os recursos audiovisuais antes e receber os alunos à porta, quando existiram condições favoráveis para o fazer e procurando também começar a horas, para conseguir cumprir os conteúdos programáticos.

Relativamente às planificações existiu sempre a preocupação de enviá-las atempadamente para a professora cooperante, para que fossem feitas as alterações, sugestões necessárias e ajustáveis aos conteúdos e à turma. Assim sendo, foram sendo melhoradas gradualmente procurando adaptar o melhor possível ao que era pedido pela professora. Na globalidade as planificações foram cumpridas, com exceção da terceira aula, que embora no plano curricular contemplasse duas temáticas, previa-se uma quantidade sobredimensionada de matéria que foi planeada. Para o efeito, nestas ocasiões as aulas de 90 minutos têm as suas vantagens. Em especial, nessa aula gostaria de ter dado continuidade ao tema, o comércio à escala mundial: as novas rotas e produtos por ter implementado uma metodologia diferente, a utilização de post-its, e avaliar os efeitos positivos e negativos dessa prática.

A ativação de conhecimentos foi positiva, a utilização do relatório de aula cumpria esse papel, e procurou-se consolidar e melhorar quando o mesmo se tornava insuficiente, ou incompleto pelos alunos que o realizaram.

Na análise e consolidação de documentos, os alunos revelaram algumas dificuldades, foi necessário reforçar e apelar sempre para que pudessem identificar as frases dos mesmos, e comprovassem o que era perguntado e pudessem explicar pelas suas próprias palavras.

Em relação aos conhecimentos científicos, parafraseando o nosso estimado professor Miguel Monteiro, que diz que 90% do nosso tempo é para estudar os conteúdos científicos, eu e os meus colegas de estágio corroboramos com as suas palavras, sem qualquer dúvida. O facto é que para alcançar bons resultados precisamos também de tempo para reciclar, rever e consolidar conteúdos, que haja distanciamento e tempo de preparação equilibrada para as planificações e preparação das apresentações digitais. Assim sendo, são estes os requisitos imprescindíveis para obter excelentes resultados, para qualquer aluno. Neste estágio, sim, houve um equilíbrio e bom senso desses fatores, assim como acreditar no potencial da estagiária e sobretudo valorização humana. Logo, a motivação é a força impulsionadora para lutar, com muito trabalho e empenho é verdade, mas lutasse pelo que se acredita, e um dia a vitória é completa.

Assim termino esta reflexão da análise das aulas lecionadas dizendo que o papel da professora cooperante que soube se colocar no lugar dos seus estagiários, afinal passou pelo mesmo, foi humanamente valioso. O encorajamento, o empenho, o zelo, as sugestões, as

orientações atempadas foram muito importante e sentidas por todos os meus colegas de estágio. Assim, fui estando bem preparada para as aulas, com uma postura de confiança que foi sendo conquistada, feliz por ir ensinar, por ter alguém que acredita no nosso potencial e nos faz crescer e melhorar numa maturidade que só será enriquecida com as diferentes fases de estágios de ensino, na futura carreira profissional.

De referir que procurei dar apoio aos meus colegas de estágio, tratando-os de igual modo, como eu gostaria de ser tratada, incentivando, aconselhando, trocando ideias de conteúdos, neste caso aconteceu mais com o meu colega Bernardo, pela simultaneidade das temáticas das aulas. Foi muito positivo, trocamos materiais, ajustando os pontos menos bons, ouvindo as ideias da sua experiência do semestre anterior e do conhecimento que tinha da escola e da professora, para que pudesse ajustar a minha adaptação à professora cooperante, procurando valorizá-la e que ela também se sentisse feliz com os seus mestrados.

Assim, o trabalho de cooperação, de autoformação cooperada, de compreensão e de equidade, de realização, e muito empenho foi globalmente positivo. Um sentimento também de consciência tranquila que dentro das falhas humanas, procurou-se fazer com excelência, porque o que “semearmos com amor um dia vamos colher”, poderá até nem ser das pessoas a quem fizemos bem, mas nesse dia chegará “a boa semente que dará fruto”. As aulas aos meninos do 8º B, a amizade e vivência profissional com a professora Isabel Henriques deixaram boas sementes. Os frutos, esses virão nesta longa caminhada que é dura, mas muito gratificante na construção de uma identidade de ajudar, mediar e marcar a vida e o ensino dos alunos.

### **3.Outras Atividades**

Concluimos a Parte III deste relatório, com este subcapítulo que engloba as *reuniões de planeamento e avaliação com a professora cooperante*, uma reunião do *Departamento de Ciências Sociais e Humanas* realizada no dia 6 de Setembro, a *participação da abertura do ano letivo com atividades de integração para o 5º ano*. Segue-se uma breve descrição do *trabalho realizado para efeitos da exposição da comemoração do feriado 1 de Dezembro*, alusivo à Restauração da Independência de Portugal, uma *atividade da Festa de Natal* e por último a *reunião de avaliação Intercalar do 1º período da turma lecionada*.



### **3.1.Reuniões com a docente cooperante**

Como referido anteriormente, a primeira reunião de apresentação de acolhimento decorreu no dia 15 de Julho de 2019, pelas 9.30h, com a professora Isabel Henriques.

No entanto, permita-me, caro leitor, contextualizar o meu primeiro contato com docente referida, relembrando as boas memórias escolares do primeiro ano de Mestrado, sendo oportuno referir neste ponto. No dia 4 de Abril do mesmo ano, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional I, lecionada igualmente pelo professor Miguel Monteiro foi realizada uma visita de estudo à escola Básica da Terrugem, onde participamos numa atividade designada da Semana da Primavera. Tivemos como anfitriões os colegas que já estavam como estagiários nessa escola, Bernardo Silva e Catarina Midões, que no decorrer das atividades, e em parceria coordenada com a professora cooperante, fizeram uma visita guiada às instalações escolares. Depois de os colegas terem terminado as responsabilidades profissionais agendadas, toda a turma de Mestrado teve um agradável almoço. Nessa ocasião tive o prazer de poder conversar um pouco mais com a professora Isabel Henriques, onde partilhou algumas das suas experiências do seu percurso de professora. Assim foi um momento de comunhão muito prazeroso e edificante.

Mas voltemos à reunião do dia 15 de Julho, assim sendo, foram dispensadas as apresentações. A reunião centrou-se nas orientações do funcionamento do ano letivo, de informações de âmbito geral, das funções que a professora desempenhava na escola, nas estratégias de aprendizagem e metodologias realizadas pela mesma com os seus alunos, assim como os recursos didáticos mais utilizados. Houve ainda algumas informações gerais de caracterizar as turmas e uma avaliação global do nível de competências e comportamento das mesmas, com a certeza que a professora lecionaria no respetivo ano letivo a iniciar em Setembro, todas as turmas do 8º ano. Os horários estavam ainda a ser definidos, assim como, os ajustes necessários do número de alunos face ao nível de retenções e outros alunos que viriam de outras escolas.

A reunião finalizou com alguns conselhos, sugestões e encorajamento para o novo ano letivo, assim como uma conversa informal sobre vivências de férias, que por afinidade conhecíamos algumas praias da zona do oeste. Depois de um ano exaustivo de trabalho, as tão desejadas férias estavam a chegar e nos despedimos com votos de um bom tempo de descanso, bem merecido, e com um agradecimento profundo por todo o acolhimento prestado.

Como apresentado no quadro de atividades realizadas na escola, comecei a assistir às aulas uma semana e meia depois do início do ano letivo. Assim, as reuniões com a professora

foram sendo mais de carácter informal, no decorrer do período de observação de aulas, permitindo a partilha de um conhecimento mais geral acerca das turmas observadas. Depois, tivemos reuniões para definirmos as planificações das primeiras aulas que iria lecionar, assim como rever as apresentações digitais iniciais. Os restantes documentos de trabalho referidos foram sendo entregues por correio eletrónico e a professora procedia com as respetivas correções e sugestões. Seguiu-se as reuniões para questões de feedback imediato das aulas lecionadas e outras para trocar informações.

Tivemos ainda uma reunião no dia 10 de Dezembro pelas 10:30h com os demais colegas de estágio para aprendermos a trabalhar na plataforma escolar. A GIAE Online é uma aplicação instalada num servidor do Agrupamento e serve para os alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente consultarem diferentes dados da escola e do seu cartão.

Esta aprendizagem foi muito útil, para no futuro profissional termos um conhecimento prévio do seu funcionamento. Na mesma reunião, a professora explicou-nos alguns procedimentos do trabalho de uma professora Diretora de Turma, num diálogo muito pragmático e minucioso, com base também num dossier elaborado pela mesma, da sua direção de turma. Podemos perceber a complexidade e responsabilidade desse cargo e foi sem dúvida uma mais-valia a professora disponibilizar o seu tempo para nos ensinar sobre estas práticas que nos esperam, personalizadas pela experiência de uma vida extremamente enriquecida pelos anos de trabalho.

Toadas as reuniões com a professora cooperante constituíram oportunidades de partilha de conhecimento e conselhos muito úteis para o futuro. A professora prima por uma organização rigorosa nas suas funções e por uma preocupação zelosa em analisar os materiais preparados para as aulas. Procurou ter um diálogo muito profissional, naturalmente, de integração e numa linguagem aberta e franca e teve sempre uma preocupação com o bem-estar dos seus mestrandos, revelando compreensão e uma atitude muito humana de saber se colocar no lugar dos mesmos. Interessante que pela confiança, em alguns momentos confidenciou as suas debilidades, de quem já esteve no nosso lugar. Essa partilha também é reveladora de humanidade de uma profissão nobre, mas dura, e é pois um exemplo que nos encoraja a prosseguir.

### 3.2. Reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

No dia 6 de Setembro de 2019 pelas 9:30h, assistiu-se a uma reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. A reunião contou com a presença dos professores de História, Geografia e Educação Moral Religiosa Católica, dos diferentes anos letivos.

A professora Isabel Henrique foi a presidente do Departamento, sendo ela que presidiu a reunião, e gentilmente nessa função, levou os docinhos que colocou nas mesas para os seus colegas de trabalho. A secretária foi a professora Alexandra Carrasqueira.

O início foi marcado com a apresentação dos Mestrados aos respetivos professores que receberam-nos calorosamente. A reunião propriamente dita iniciou com a enumeração da ordem de trabalhos, a saber: 1. Informações, 2. Critérios de avaliação, 3. Planificação a longo e médio prazo, 4. Preparação das atividades de integração aos novos alunos, 5. Outros assuntos. De salientar alguns aspetos que foram o foco de maior discussão. No âmbito das informações os documentos de planeamento e as atas de conselho de turma sofreram alterações, segunda a portaria legislativa para efeitos de *simplex*. Em relação ao planeamento anual de atividades, deveria ser feito na plataforma do site do Agrupamento, procurando conciliar as visitas de estudo planeadas entre disciplinas, para minimizar os recursos humanos e financeiros. A título de curiosidade estava planeado uma visita com os alunos do 5.º ano (precisamente nesse mês) a uma localidade perto da Terrugem, Faião, onde se realizava a apanha da azeitona e a vindima. Interessante, pois ressaltou de imediato as memórias de quando fazia estas atividades agrícolas com o meu pai, saudades!

O ponto 2, critérios de avaliação foi um dos temas que mais suscitou dúvidas na reunião, ocupando um maior tempo de discussão e esclarecimentos. A presidente da reunião referiu que os documentos orientadores iriam ser colocados no site da escola, segundo a legislação. Os pais teriam igualmente informação disponível na plataforma eletrónica da escola. Para efeitos de avaliação, os conhecimentos e capacidades têm percentagem de 80% e para atitudes e comportamento de 20%.

Por fim, foram dadas orientações para as atividades de integração a realizar com os alunos do 5º ano, no dia 13 de Setembro, seguindo mais ou menos a estratégia planeada do ano passado. A professora Isabel Henriques quis integrar os alunos estagiários também para envolverem-se e participarem.

A reunião contribuiu para ter uma ideia de como decorriam este tipo de reuniões, à semelhança do que aconteceu no colégio. Permitiu, de igual modo, ouvir as reflexões e apreensões dos professores em temas tão importantes no contexto escolar, sobretudo o da

avaliação, que levanta sempre muitas dúvidas, mediante as propostas legislativas que vão sofrendo alterações anuais. Reuniões como esta enriquecem, preparam-nos um pouco para que quando estivermos efetivamente colocados numa escola, não sejamos apanhados de surpresa.

### **3.3. Participação da abertura do ano letivo – atividades de integração para o 5º ano**

No dia 13 de Setembro, das 8:30 às 12:15h foi a abertura do ano letivo com integração dos alunos do 5º ano. Os alunos tinham diversas atividades preparadas para eles, organizadas pelos diversos departamentos da escola. As atividades tinham a duração de vinte minutos e pretendia-se que todas as turmas participassem em todas as atividades de forma rotativa, à semelhança do que tinha assistido na atividade da Semana da Primavera, no ano letivo anterior.

Os alunos participaram em jogos variados, de matemática, o Kahoot, que eles gostam sempre muito, um jogo de descobrir pistas em volta da escola (através de uma imagem fotográfica de um objeto), conheceram o projeto Eco Escolas, participaram numa atividade de desenho livre, observarem os trabalhos expostos do departamento de História e visitaram os laboratórios de ciências, tomando contato com os microscópicos, fosseis e rochas, entre outros recursos.

Participar nesta atividade permitiu, para além de conhecer melhor as dinâmicas da escola, aquando na abertura do ano letivo, poder ter comunhão com outros professores, o que facilitou também o processo de integração. Assim, foi com grande satisfação que pude acompanhar uma turma e ver também a adaptação das crianças à escola, no seu primeiro dia de aulas. No final os professores de História tiveram de arrumar os trabalhos dos alunos num gabinete próprio, e claro que senti-me útil em poder ajudar também.

### **3.4. Realização de trabalho expositivo sobre a Independência de Portugal, 1640**

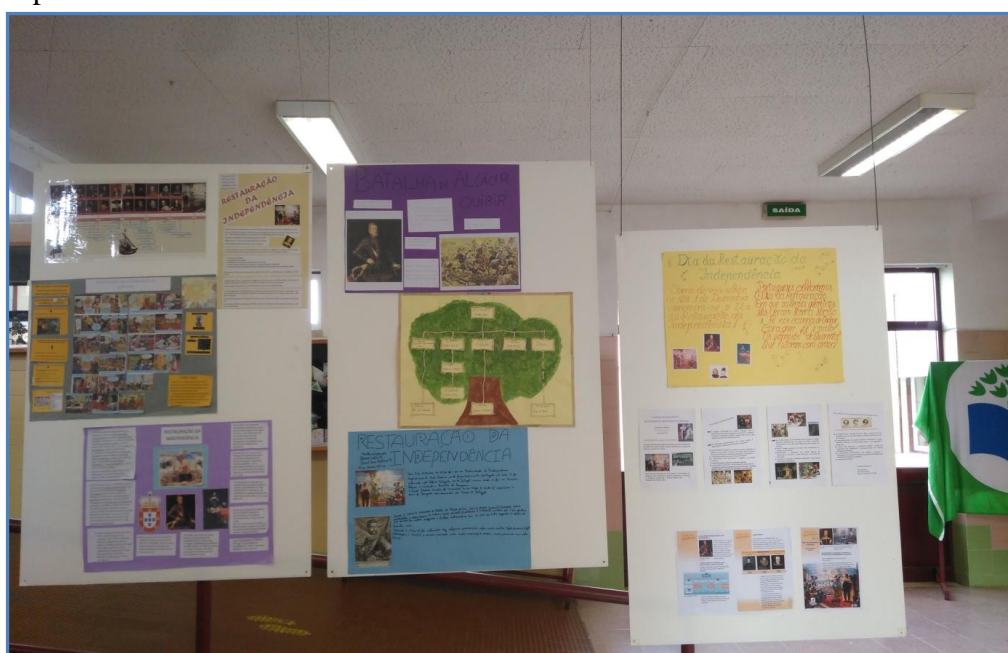
No dia 28 de Novembro, pelas 10:15h a professora cooperante pediu a mim e ao colega Bernardo para prepararmos uns painéis de exposição, com os trabalhos realizados em cartolinas dos alunos de História, alusivos à Restauração da Independência de Portugal de 1640. A professora Isabel deu-nos as respetivas orientações e locais onde tínhamos que nos dirigir para ir buscar os materiais, pois iria estar a lecionar enquanto realizaríamos a tarefa.

Começamos por ir a uma dispensa buscar uns painéis brancos, em acrílico, com umas perfurações para poderem ser pendurados. Seguidamente, fomos à livraria requisitar fita dupla

para colar as cartolinas. A tarefa foi realizada num gabinete, que fica ao lado da sala de professores. Ensaíamos qual a melhor disposição gráfica das cartolinas, tendo em conta os seus conteúdos científicos e o design, com o objetivo de uma leitura harmoniosa e apelativa para os leitores. Nesse tempo, a professora Isabel tinha terminado a aula e no intervalo foi oportuno verificar se estava do agrado dela a disposição dos trabalhos.

Prosseguimos com a tarefa, colocando fita dupla nas respetivos cartolinas/cartazes. Juntou-se a nós o colega Diogo, do 1º ano do Mestrado, que nos deu uma ajuda. Os painéis estavam prontos, faltava apenas pendura-los numa calha com umas pequenas argolas de plástico, semelhantes às dos cortinados, que podem ser espaçadas consoante a distância pretendida. Os painéis tinham umas argolas para colocar uns ferrinhos com um gancho, e por sua vez depois de termos escolhido o tamanho adequado dos mesmos, foram encaixados nos furos dessas argolinhas, mas o orifício era muito pequeno e difícil de acertar. Nesta fase final do trabalho foi uma aventura, ora subia ao escadote o Bernardo, ora subia o colega Diogo, que era mais alto, na tentativa de conseguir acertar o orifício e que o ferrinho ficasse estável para não cair, sendo depois apertado com um alicate. Assim, o trabalho de equipa foi muito gratificante e todos gostamos do resultado. No entanto, pensamos que poderíamos ter uma maior diversidade de trabalhos se houvesse mais turmas que tivessem entregado os trabalhos atempadamente.

O resultado final apresenta-se na fotografia abaixo. O importante foi lembrar e registar esta data histórica na História de Portugal, uma vez que faltavam apenas 3 dias para o feriado Nacional do dia 1 de Dezembro, e os alunos sentem-se motivados vendo os seus trabalhos de pesquisa expostos.



**Figura 32 - Anexo 9a:** Fotografia geral da exposição

### **3.5. Atividades da Festa de Natal**

O dia 17 de Dezembro de 2019 ficou marcado pelo fim do calendário escolar do primeiro período. Nesse dia, no horário compreendido entre as 8:30h e 13:00h, estive a acompanhar a turma do 8º B nas atividades festivas natalícias, a saber: convívio e partilha de alimentos nas mesas de Natal, preparação de cabazes de natal, Jogos Didáticos e Poetry Slam/Jam Session.

A turma do 8º B estava reunida na sala 4, juntamente com a Diretora de Turma, a professora de Matemática e o professor de Educação Moral Religiosa e Católica. Segundo as orientações dos professores foram agrupadas várias mesas no centro da sala e os alunos iam colocando os alimentos e bebidas que trouxeram. A “mesa central” tinha uma toalha e objetos de decoração alusivos ao Natal.

Este foi um tempo de comunhão em volta da mesa, onde pude conversar um pouco com os alunos, e questionei-os acerca das notas do teste de História, pois estava curiosa para saber os resultados. A mesa estava bem recheada de doces e salgados e tudo tinha um ótimo aspeto. Alguns alimentos foram confeccionados pelos próprios alunos, o que denotava um mérito especial e empenho. Curioso notar que existiam imensas bebidas e os alunos beberam os sumos todos, talvez pelo facto de terem tido um tempo de intervalo, onde andaram a correr no recreio e quando chegaram ingeriram rapidamente muitos refrigerantes.

Os alunos ocuparam o tempo a ouvir música, a jogar e tiveram também uma sessão de Poetry Slam, no Bar dos alunos. Assim professores e alunos assistiram a uma performance em torno da poesia, com a participação de um aluno do ensino especial que declamavam e cantavam em rap. Os miúdos gostam destas coisas!

A minha tarefa, para além do convívio com os alunos e os professores, consistiu também em ajudar a limpar a sala e voltar a colocar as mesas e cadeiras nos respetivos lugares.

As despedidas foram marcadas, como não podia deixar de ser, com trocas de felicitações de Boas Festas e por sua vez a despedida dos alunos da turma do 8º B, dando-lhes um maminho, um chocolate, como lembrança da professora estagiária de História, apesar deles estarem saciadíssimos de doces.

Nesse dia, quisemos também honrar a nossa professora cooperante com um presentinho de Natal e um postal, registando uma breves palavras de agradecimento pela pessoa que ela foi para nós e pelo trabalho e empenho que teve para com os seus estagiários. Este facto é referido, não tendo a pretensão de evidenciar quem deu, mas sim, valorizar quem

recebeu. Pois existem gestos que não se conseguem retribuir com presentes, mas sim com amizade simples e verdadeira e valorizando as pessoas que marcam a nossa vida, com o fruto das nossas ações que têm que ser genuínas. Pretende-se que neste relatório fique registado este gesto simbólico, que quisemos valorizar a nossa professora e que um dia mais tarde, quando voltar a ler este trabalho, possa através destas palavras trazer á memória os afetos que não se conseguem descrever no papel.

### **3.6. Reunião de Avaliação Intercalar do 1º período do 8º B**

A Reunião de Avaliação Intercalar do 8º B, ocorreu no dia 18 de Dezembro pelas 10:40h. A reunião contou com a presença de todos os professores que lecionam esta turma. A professora Alexandra Carrasqueira presidiu a reunião, no papel de Diretora de Turma.

A primeira referência sobre a forma como esta reunião desenvolve-se, na sua dinâmica, está centrada na avaliação dos alunos que é previamente registada na plataforma online da escola. A ordem de trabalhos teve início com a confirmação e retificação da informação registada sobre as aulas previstas e dadas, onde cada professor confirmou se a contabilização automática feita pelo sistema informático, contabilizando os sumários, estava efetivamente correta. As notas dos alunos também estavam previamente lançadas na plataforma, e seriam discutidas e confirmadas no decorrer da reunião. Toda esta informação foi sendo projetada na tela, e o conselho de avaliação teve de estar muito atento para verificar se as notas das respetivas disciplinas, que lecionavam, estavam corretamente lançadas.

De igual modo, para cada aluno era feito um registo escrito elaborado oralmente entre todos os professores, sobre os conhecimentos, capacidades, hábitos de trabalho, atitudes e o comportamento cívico do aluno, o seu relacionamento dentro e fora da sala de aula com os professores e colegas. Os alunos eram avaliados em todos estes parâmetros somados numa média, que dava a nota final.

Analisou-se os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, caso por caso, assim como a relação dos problemas dos alunos com as respetivas famílias, e o papel da participação, mais ou menos ativa, do encarregado de educação, na interação com a educação escolar dos seus filhos. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, estavam a ser realizados testes adaptados em algumas disciplinas. Existiam alunos, que no caso da disciplina de História já tinham testes adaptados e mesmo assim estavam com dificuldades, o que é preocupante. A turma teve cinco negativas a História. Só houve três alunas com classificação de 4, os restantes alunos tiveram 3 de nota final.

Naturalmente destacou-se também os alunos com um comportamento um pouco mais conflituoso, que merecem uma maior atenção de cuidados entre ocorrências e diligências que a Diretora de Turma tem que fazer constantemente e informar os encarregados de educação.

De uma forma geral, estes foram alguns dos assuntos abordados nesta reunião. No final, o conselho de avaliação votou por unanimidade que o comportamento da turma era satisfatório. Sem outros assuntos, a reunião deu-se por encerrada com a leitura da respetiva ata.



#### **Parte IV: Considerações Finais**

Num balanço reflexivo sobre as aprendizagens, as competências adquiridas e o trabalho realizado ao longo destes dois anos de Mestrado, incluso dois semestres de prática profissional, urge uma certeza absoluta e convicta, fruto das partilhas de muitos professores apaixonados pela profissão, (com mais ou menos experiência de ensino) que ser professor é um desafio constante, pois é necessária uma dedicação de cariz tanto profissional como pessoal. Um ofício que requer a nível profissional um empenho constante, envolto numa preparação científica, didática e pedagógica, que possibilita uma prática baseada na evidência. Não obstante, o professor não pode ser só o agente portador do conhecimento, ele deve ser também um formador, um mentor, se quisermos, alguém que conduz e deve cunhar carácter e no seu íntimo tem que existir, sem qualquer dúvida, paixão pela sua profissão.

A experiência de prática de ensino na Escola Alto dos Moinhos, na Terrugem, teve duas componentes, uma no papel de professora num nível de preparação e execução das aulas, mas em simultâneo era também a aluna, submetida à avaliação e supervisão da professora cooperante e do coordenador de mestrado. Nestes dois papéis, ambos em construção e crescimento, obviamente foi sentida a responsabilidade da exigência profissional constatada pelos professores com quem se partilhou experiências.

No entanto, só o exercício da profissão no futuro trará o amadurecimento, e de forma natural a experiência vai sendo construída, de ano para ano. Porém, todo o processo tem que ser valorizado desde as pequenas coisas, que contribuíram para um todo, consciente de que o professor é um ser portador de conhecimento, mas também é formador de carácter, visando melhorar a natureza do educando. Gosto de assumir essa responsabilidade, pois o professor deve ser visto com valores cívicos que sirvam de exemplo para os alunos.

Nas aulas que lecionei procurou-se enfatizar, na relação pedagógica e entre pares, um relacionamento de valores, como respeito, a cooperação, valorização do próximo, interajuda, palavras de aceitação e bons atos de serviço, entre todos os intervenientes. Mas com certeza posso assegurar que em tão poucas aulas, todos esses atos são apenas “experiências iniciais de laboratório”.

Apesar de não ter lecionado a alunos brilhantes, percebi que muitos se esforçam para ter bons resultados, outros tentam, mas têm algumas dificuldades, que carecem de algum acompanhamento de forma a conseguirem desenvolver melhor as suas capacidades. É uma pena, que nesses casos, o programa extremamente extenso seja um inimigo. Todavia quero

destacar o agrado de ter experimentado bons valores na turma, que no curto espaço de tempo que lecionei, muito me agradou.

Um aspeto muito importante, que contribuiu para o crescimento e maturação da formação para professora foi o facto de ter realizado, no semestre anterior, a prática letiva no colégio Maristas de Carcavelos. Portanto, experienciei um modelo de ensino privado e o modelo de ensino público. A determinada altura, na caminhada de estudos foi necessário abrandar o ritmo de trabalho, por exortação médica, motivo pelo qual foi imperativo uma mudança de escola.

Depois de ter observado e praticado um modelo de ensino mais inovador, com metodologias mais cooperativas, com enfoque em teorias educacionais diferentes, transitei para um modelo de ensino mais tradicional. Pela minha modesta experiência, as diferenças são significativas, porém podem ser conjugadas. O modelo tradicional tem a predominância mais centrada no método expositivo, o mesmo é inevitável na aprendizagem, pois é uma forma de comunicação imprescindível em sala de aula, naturalmente para apresentação, consolidação e dúvidas do conhecimento histórico. Contudo, deve ser usado de forma equilibrada, objetivo esse que se tem em conta no modelo do colégio, que privilegia metodologias mais diversificadas, para serem os alunos a construírem o conhecimento e não somente o professor a transmiti-lo.

O equilíbrio entre os dois métodos é importante, pois nada se inventa, tudo se recria. Se pensarmos na herança cultural que vem dos pedagogos tradicionais, que depois é apropriada e adaptada por outras tendências mais modernas (ditas mais inovadoras), só temos que valorizar todo o trabalho construído na história da educação e podemos eleger o que melhor se adapta aos nossos alunos.

Uma pedagogia mais moderna é mais desafiante e mais apropriada para uma nova geração de jovens da era da tecnologia, e também para o próprio docente. Precisamente, porque quero fazer parte de um grupo de professores que possam acompanhar os alunos nesse contexto que a sociedade contemporânea impõe, sem abrir mão dos valores cristãos, almejando ser um exemplo para os mesmos.

Nesse contexto, estou disposta a fazer esse caminho de aprendizagem, que muito me cativa, por isso a proposta do tema deste relatório. Assim, no futuro gostaria de trabalhar num modelo mais parecido, ou até mesmo igual ao modelo de renovação pedagógica do MEM, é mais trabalhoso, mas mais aliciente na construção e formação dos alunos de forma integral, dando relevância para construção dos valores do perfil do aluno.

Caso, não seja possível, porque a escola não exerce esse modelo, poderei sempre adaptar as metodologias que estudei e possivelmente vir a ter formação nesse modelo. Também estou convicta que é nesse modelo onde os valores e ações dos princípios da pedagogia de Jesus podem ser implementados de forma mais evidente, porque existe uma melhor articulação que o modelo permite.

Como seres humanos e mestres podemos e devemos seguir os princípios ensinados por Jesus, o foco são os outros, neste caso os nossos alunos que não só ensinamos como ajudamos a formá-los para serem pessoas com valores dignos e íntegros. Neste aspeto, os jovens desta geração precisam de “Renascimento”, voltar aos valores “clássicos” das gerações anteriores. Ou melhor, precisam dos valores que Jesus deixou como exemplo, sem que com isso as pessoas se tornem religiosas, não, apenas e somente se tornem humanas, honrem, se valorizem uns aos outros, saibam exercer compaixão, perdão, servir sem esperar nada em troca, pagar o mal com o bem, honrar os pais e os avós que sacrificam a vida por eles, entre tantos outros que Jesus nos deixou como modelo.

Costumamos dizer numa linguagem popular que ninguém nasce ensinado, Jesus também precisou de adquirir conhecimento não foi suficiente estar dotado de excelentes características da sua personalidade. “Ninguém nasce mestre, os mestres se fazem” tal como o mestre dos mestres, precisamos de um estudo cuidadoso, como referia e muito bem ao longo de todo o curso de Mestrado o Professor Miguel Monteiro, e parafraseando: 90% do nosso tempo era para adquirir e preparar os conhecimentos científicos. No entanto precisamos ser pacientes e adquirir prática que se prolonga no tempo, estamos sempre a aprender, com entusiasmo, dedicação, amor pela causa.

Ponhamos os nossos olhos no exemplo de Jesus Cristo, para dominar tão gloriosa arte. Como seres humanos falhamos, e o mais forte é aquele que cresce com os seus erros e melhora. Sigamos o mestre, com o seu espírito de servir, a sua confiança no conhecimento das Escrituras e da humanidade, o seu domínio dos métodos e processos de ensino e a sua confiança enquanto ensinava. Assim, corroboro com a análise de J.M Price, quando afirmou “que ele foi o mestre melhor qualificado que o mundo já conheceu. Ele foi de facto o «Mestre dos mestres», ou o «Mestre Magistral», como caracterizou Horne no título da sua obra. Ou como disse J.L. Corzine: “Jesus é o mais do que o Mestre Mor. Ele é o Mestre Incomparável.”<sup>285</sup>

---

<sup>285</sup> J. M. Price, *A pedagogia de Jesus, o mestre por excelência*, p. 15.

Por fim, expressar a minha alegria de me sentir feliz a lecionar! O futuro a Deus pertence e sei que Ele vai estar sempre comigo para me ajudar nesta tão nobre arte. Assim, posso concluir que permanece a convicção do percurso escolhido e cada dia que passa fica mais perto do sonho realizado, com esperança no futuro. E que um dia possa dizer como o apóstolo Paulo: “Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé<sup>286</sup>”.

---

<sup>286</sup> 2ª Timóteo 4:7-8. In *Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.

## Referências Bibliográficas

- AA.VV. *A Bíblia Sagrada*, tradução de José Ferreira de Almeida, Edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edição Sociedade Bíblica, 2001.
- ALARCÃO, Isabel, *Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 2013.
- ANTAS, Mário Nuno do Bento, A Didática da História e o Ensino da História. In *Lusíada, História*. Lisboa: Universidade Lusíada, II série, nº 1 (2004), p.181-192.
- BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2º ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- CARVALHO, C. & CONBOY, J., Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. In: F.H. Veiga (coord..). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013, p. 67-96.
- COSTA, João Paulo Oliveira e, *História da Expansão Portuguesa e do Império Português*. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014.
- CURY, Augusto Jorge, *Análise da inteligência de Cristo: o Mestre dos Mestres. Jesus o maior educador da História*. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999.
- \_\_\_\_\_, Augusto, *O mestre inesquecível, Jesus o maior formador de educadores da história*, Editora Lua de papel, 2013.
- DINIZ, Marília Emília, et al., *História oito*, Lisboa: Raiz Editora, 2016.
- FERNANDES, Ivoni de Souza, *A ação educativa de Jesus: Ensino para todas as gerações*: Goiânia, Universidade Católica de Goiás, Departamento de Filosofia e Teologia, 2001. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião.
- GAL, Roger, *História da educação*. Lisboa: Vega Editora, 2004.
- GARCIA, José Manuel, *Breve História dos Descobrimentos e Expansão de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- GONZALEZ, Pedro Francisco, *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora, 2002.
- HESPAÑA, António Manuel, A emergência da História, In *Penélope Revista de história e ciências Sociais*, Santarém: Edição Cosmos, nº 5, (1991), p.9-25.

LOURENÇO, Orlando, Piaget e Vygotsky; muitas semelhanças, uma diferença crucial. In Simão, Ana Margarida Veiga, et al., *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*: Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2005, p.52-71.

MARIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO Isabel, *Novo Viva a História, História 8 ano*. Lisboa: Porto Editora, 2019.

MONTEIRO, A. Reis, *História da Educação, uma perspetiva*. Porto, Porto Editora, 2005.

MONTEIRO, Miguel, *A Ilha Pedagógica*. Lisboa: Plátano Editora, 1987.

\_\_\_\_\_, Miguel, *Didática da História – Teorização e prática – algumas reflexões*. Lisboa: Edições Plátano, 2001.

\_\_\_\_\_, Miguel, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Edições Plátano, 2003.

\_\_\_\_\_, Miguel Corrêa, O Ensino da História. In Veiga, Feliciano - *Ensino na escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, pp. 241.263.

MOREIRA, Marco António, *Teorias da Aprendizagem*, São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999, p.100-121.

NIZA, Sérgio, *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa. Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china Lda., 2012.

\_\_\_\_\_, Sérgio, Editorial, 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 3,6ª série (2015), p. 7-9.

\_\_\_\_\_, Sérgio, O Movimento da Escola Moderna hoje. *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n. 4,6ª série (2016), p. 11-15.

\_\_\_\_\_, Sérgio, Revisar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 4,6ª série (2016), p. 28-33.

\_\_\_\_\_, Sérgio, Editorial. *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 35,5ª série (2009), p. 3.

NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel Sampaio, A didática da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa da História*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de História Económica e Social, (2007), p. 87-107.

ONTORIA, A., et al., Mapas Conceptuais, uma técnica para aprender. Lisboa: Edições Asa, 1999.

PERREIRA, Francisco Marcelino, No encerramento do cinquentenário do Movimento da Escola Moderna. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 4, 6ª série (2016), p. 7-10.

PEREIRA, Jorge, Luiz, *Conquista e colonização da América Espanhola*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

PESSOA; Ana Maria, *Movimento da Escola Moderna Portuguesa: 1966-1996*; sob a orientação de António Nóvoa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1999. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – História da Educação.

PINTASSILGO, Joaquim, A Educação Nova em Portugal: Construção de Uma “Tradição de Inovação”. *Historia Caribe* - Volumem XIII, n.º 33, (Julio - Diciembre 2018), p. 49-82.

\_\_\_\_\_, Joaquim; ALVES, Luís Alberto Marques, *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2019.

\_\_\_\_\_, Joaquim; ANDRADE, Alda Namora de, Sérgio Niza e a “autoformação cooperada”: reflexões em torno do modelo pedagógico do MEM. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.º 43, (2019), P. 163-179.

PRICE, J.M., *A pedagogia de Jesus; o Mestre por excelência*. Rio de Janeiro: Ed. Juerp, 1980.

PROENÇA, Maria Cândida, *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

\_\_\_\_\_, Maria Cândida, *Ensinar/aprender História. Questões de didática aplicada*, Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SARAIVA, José Hermano, *História concisa de Portugal*, Lisboa: Publicações Europa-América, 2011.

SERRALHA, Filomena, Os atuais enfoques teóricos do Movimento da Escola Moderna. *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 4, 6ª série, (2016), p. 55-57.

\_\_\_\_\_, Filomena, Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In *Revista da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 35, 5ª série, (2019), p. 5-49.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal, vol. III (1495 -1580)*. Lisboa: Editora Verbo,1984.

SOLÉ, I., Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Sprinthal, N, Sprinthal, R., *Psicologia Educacional*, Lisboa, Edições Ada, 2000.

SOUSA, Maria Luísa, O modelo pedagógico nas aulas de História – relato de uma experiência. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento Escola Moderna. n.º 43,5ª série (2012), p.37-49.

TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Amado; CATROGA, Fernando, *História da História em Portugal – Da Historiografia à Memória Histórica*, Lisboa: Temas Debates, 1998.

VEIGA, Feliciano; CALDEIRA Suzana Nunes Caldeira; MELO, Madalena, Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. In Veiga, Feliciano - *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* Lisboa: Climepsi Editores, 2013. Cap. 13 p. 543-581.

YUDIMA, Elena, a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky, Destacável Noesis*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, nº 77, Abril 2009, p. 1-24.

### **Referências Eletrónicas**

AMORIM, Giovana Carla Cardoso, CASTRO, Alexandra Maia Nolasto de, SILVA, Micaela Ferreira dos Santos Silva, *Teorias e práticas pedagógicas de Célestin Freinet e Paulo Freire*. [Em Linha]. Campina Grande: Editora Realize, (2012), pp.1-13. [Acedido a 16 abril.2020].

Disponível em

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/e7e23670481ac78b3c4122a99ba60573.pdf>

AQUINO, Júlio, Groppa, *Entrevista a Sérgio Niza: um aguerrido português. Educação e Pesquisa*, São Paulo: [Em linha]. Vol. 39, 3, (jul./set. 2013), p. 793-809, [Acedido a 19 Junho 2019]. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827632015.pdf>

CRUZ, José Ewerton Feitosa, *A relação entre Cristianismo e Educação*. [Em Linha]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013, [Acedido a 19 Junho 2019]. <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-relacao-entre-cristianismo-educacao.htm>.



DENISE, Maria Maciel Leão, *Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cadernos de Pesquisa*, [Em Linha]. n.º 107, (1999), pp. 187-206. [Acedido a 15 abril 2020]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08>.

Escola Básica do Alto dos Moinhos, *Agrupamento de escolas Alto dos Moinhos*. [Em linha]. Lisboa: [s.d.]. [Acedido a 15 junho 2019]. Disponível em <http://aealtodosmoinhos.pt/>

*Movimento da Escola Moderna*. Disponível. [Em linha]. s.d, [Acedido a 19 Junho 2019]. Disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

NÒVOA, António Sampaio da, *Sobre a palavra “agradeço”*, [Em linha]. Cibernautas da Língua Portuguesa, s.d, [Acedido a 24 Novembro 2020]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QaRKmBO5CEs>

PRATS, Joaquim, *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Educar, [Em Linha]. Curitiba, Editora UFPR, Especial, p. 191-218, 2006. [Acedido a 16 abril.2020]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea11.pdf>.

*Programa de História 8º ano* [Em Linha]. s.d, [Acedido a 12 outubro 2018]. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf)

REIS, Pedro, *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP-2. [Em linha]. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011 [Acedido a 4 abril 2019]. Disponível em <https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf>.

### **Outras**

*BibleWorks 8* - Bible software with Greek, Hebrew, LXX (Septuagint), [Aplicação].

## **Anexos**

- Anexo 0a – Registo Sumários 8º B 1º Período
- Anexo 1a – Música do Tempo dos Descobrimentos
- Anexo 1b – Planificação 1ª Aula
- Anexo 1c – Apresentação Digital 1ª aula
- Anexo 1d – Vídeo 1ª Aula Escola Virtual Ásia
- Anexo 2a – Planificação 2ªa Aula
- Anexo 2b – Apresentação Digital 2ª Aula
- Anexo 2c – Vídeo Colonização Brasil
- Anexo 3a – Planificação 3ª Aula
- Anexo 3b – Apresentação Digital 3ª Aula
- Anexo 3c – Vídeo 3ª Aula Colonização espanhola
- Anexo 4a – Planificação 4ª Aula
- Anexo 4b – Apresentação Digital 4ª Aula
- Anexo 5a – Planificação 5ª Aula
- Anexo 5b – Apresentação digital 5ª Aula
- Anexo 5c – Vídeo Crise Sucessão
- Anexo 6a – Vídeo música relaxamento
- Anexo 6b – Planificação 6ª Aula
- Anexo 6c – Apresentação Digital 6ª Aula
- Anexo 6d - Vídeo 6ª Aula Domínio Filipino. Cortes de Tomar.
- Anexo 7 – Todas as Aulas *Pechakucha*
- Anexo 7a – Música Relaxamento *El Shadai*
- Anexo 7b – Planificação 7ª Aula
- Anexo 7c - Apresentação digital 7ª Aula
- Anexo 7d – Vídeo Restauração da Independência
- Anexo 8a – Teste 8ª Aula
- Anexo 8b – Critérios de Correção 8ª Aula
- Anexo 8c – Teste Tabela Taxonómica
- Anexo 9a – Foto 1 Geral Exposição
- Anexo 9b – Foto Detalhe Exposição 2
- Anexo 9c – Foto Detalhe Exposição 3
- Anexo 9 d – Foto Detalhe Exposição 4

**Nota: Vide, ficheiro nº 2 da pen drive.**